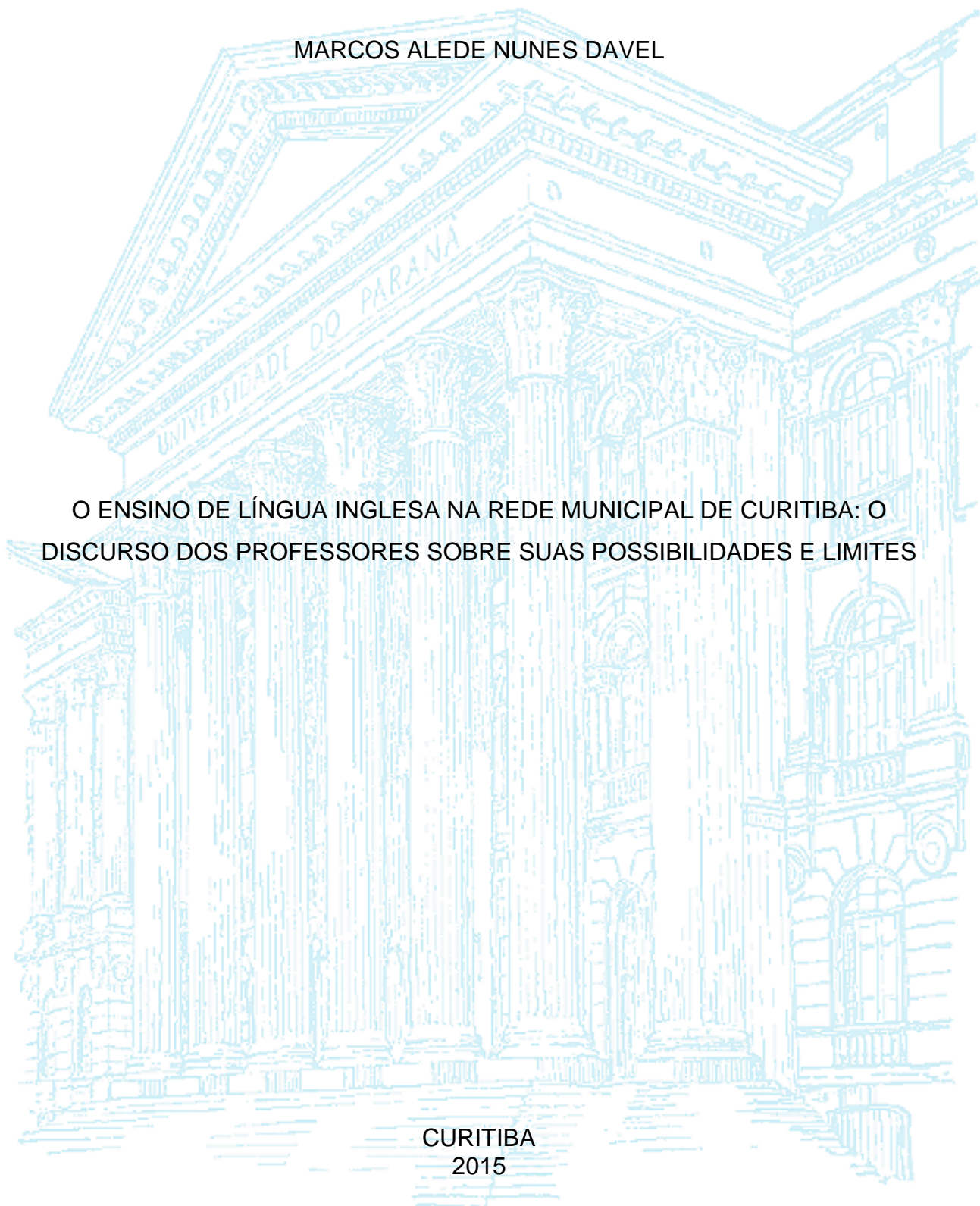


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARCOS ALEDE NUNES DAVEL

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA: O
DISCURSO DOS PROFESSORES SOBRE SUAS POSSIBILIDADES E LIMITES

CURITIBA
2015



MARCOS ALEDE NUNES DAVEL

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA: O
DISCURSO DOS PROFESSORES SOBRE SUAS POSSIBILIDADES E
LIMITES

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Odisséa Boaventura de Oliveira

CURITIBA
2015

Catálogo na publicação
Vivian Castro Ockner – CRB 9ª/1697
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Davel, Marcos Alede Nunes

O ensino de língua inglesa na rede municipal de Curitiba: o discurso dos professores sobre suas possibilidades e limites. / Marcos Alede Nunes Davel. – Curitiba, 2015.
127 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Odisséa Boaventura de Oliveira
Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação – ensino e estudo – aprendizagem.
2. Língua inglesa – análise do discurso – formação docente.
3. Linguística aplicada – língua inglesa – metacognição. I. Título.

CDD 428.24

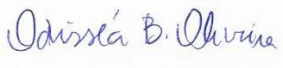
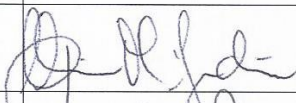
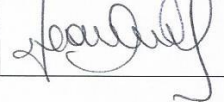


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

PARECER

Defesa de Dissertação de **MARCOS ALEDE NUNES DAVEL** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Odisséa Boaventura de Oliveira, Prof.^a Dr.^a Clarissa M. Jordão (via skype), Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **"O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA: O DISCURSO DOS PROFESSORES SOBRE SUAS POSSIBILIDADES E LIMITES"**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está Apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Odisséa Boaventura de Oliveira		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Clarissa M. Jordão		Aprovado
Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves		Aprovado

Curitiba, 28 de julho de 2015.



Prof.ª Dr.ª. Marília Andrade Torales Campos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PPGE: Teoria e Prática de Ensino
Mestrado Profissional em Educação

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Teoria e Prática de Ensino

Prof.ª Dr.ª. Marília Andrade Torales Campos
Coordenadora PPGE: Teoria e Prática de Ensino
Matrícula 201571

Agradecimentos

Sou profundamente grato a diversas pessoas que estão inseridas de alguma forma no resultado deste trabalho.

Cronologicamente, agradeço às duas pedagogas que coincidentemente chamam-se Ana – Ana Denise Oliveira e Ana Wojciechowski – pela mão das quais chegou a notícia de que estavam abertas as inscrições para o programa de mestrado e que me incentivaram muito a tentar. E também aos demais colegas da Escola Municipal Albert Schweitzer e do Colégio Estadual Beatriz Faria Ansay pelo incentivo e auxílio.

Agradeço a minha orientadora Odisséa Boaventura de Oliveira por ter aceitado o desafio de me orientar, ter a paciência necessária para me auxiliar nos acertos e desacertos do caminho, e por ter me ensinado que a escrita acadêmica é um trabalho de delicadeza e cuidado.

Agradeço aos participantes do grupo de estudos “Linguagem, ensino de ciências e formação de professores” – Barbara Katahira, Ingrid Tellez, Tatiana Trevisan, Leandro Palcha, Michele Gonçalves, Júlio Ferreira, Camila Gimenes, Heron Cazón – que foram essenciais para que eu pudesse me apropriar do campo teórico da Análise de Discurso.

Agradeço aos 22 professores que participaram da pesquisa, e por terem se tornado grandes colegas de profissão durante esse tempo.

Por fim, agradeço pela participação na banca, à Clarissa M. Jordão, que me auxiliou na qualificação com apontamentos muito relevantes para que eu conseguisse alcançar os resultados finais desta dissertação, e também os questionamentos e orientações finais para o desencadear desta pesquisa após a defesa; e ao Jean C. Gonçalves pelos apontamentos e questionamentos, além das sugestões que certamente eu acatarei e nas quais investirei para os trabalhos/pesquisas no futuro.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as possibilidades e os limites para o trabalho com o ensino de língua inglesa na Rede Municipal de Educação (RME) de Curitiba a partir dos discursos de 22 professores de inglês que atendem os anos finais do Ensino Fundamental. Esses sujeitos responderam a um questionário durante um curso de formação continuada na RME. A fundamentação teórica trata a respeito do ensino de língua inglesa (JORDÃO, 2005, 2013, 2014a, 2014b; CELANI, 2002; CORACINI, 2003a, 2003b, 2013) e suas relações com a escola, com o professor, a cultura (FORQUIN, 1992; CHARLOT 2000, 2013), e com a sociedade local e global (RAJAGOPALAN, 2003, 2005a, 2005b; PÉREZ GÓMEZ, 2001). Defende a ideia de que o termo língua adicional está mais próximo das relações atuais entre língua inglesa, cultura e escola. O dispositivo teórico-metodológico para analisar este corpus é a Análise de Discurso de linha francesa, tendo como principais referências os trabalhos de Eni P. Orlandi e M. Pêcheux. Entre os conceitos abordados estão formação imaginária, condições de produção e discurso pedagógico, que são importantes para compreender as relações discursivas com a linguagem e o discurso escolar e científico como um meio de acessar os sentidos manifestados pelos professores-sujeitos da pesquisa sobre o ensino de inglês. Os resultados das análises se deram em função dos seguintes aspectos: a constituição docente, a atividade docente e a relação com a língua inglesa. Importantes para o delineamento da ideia de professor possível como um sujeito que circula entre as implicações da motivação, mediação e mobilização para produzir um ensino mais voltado à discursividade, num imbricamento entre o ideal e o real no contexto de produção das aulas de inglês na RME.

Palavras-chave: ensino de inglês; língua adicional; relações culturais; discurso de professores.

ABSTRACT

This research aims to analyse the possibilities and limitations for working with English language teaching in the educational system of the city of Curitiba – Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) from the discourses of 22 English teachers who work in the final years of elementary school. These subjects answered a questionnaire during a continuing education course in RME. The theoretical background is about the English language teaching (JORDÃO, 2005, 2013, 2014a, 2014b; CELANI, 2002; CORACINI, 2003a, 2003b, 2013) and its relations with the school, the teacher, the culture (FORQUIN, 1992; CHARLOT 2000, 2013), and the local and global society are presented in this dissertation (RAJAGOPALAN, 2003, 2005a, 2005b; PÉREZ GÓMEZ, 2001). It supports the notion that the term additional language is closer to the current relations between the English language, culture and school. The theoretical and methodological apparatus used to analyse this corpus is the French Discourse Analysis, having as main references the works of Eni Orlandi P. and M. Pêcheux. Among the concepts covered in this research are imaginary formation, production conditions and pedagogical discourse, which are important to understand the discursive relations with language and the educational and scientific discourse as a means to access meanings expressed by the teachers-subject of the research about the teaching of English. The results of the analyzes have taken into consideration the following aspects: the teaching establishment, the teaching activity and the relationship with the English language. Important aspects for the design of the idea of teacher-possible as a subject who circulates among the implications of motivation, mediation and mobilization to produce a teaching that aims at the discursivity, in a interweaving between the ideal and the real in the context of production of English classes in RME.

Keywords: English teaching; additional language; cultural relations; discourse of teachers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 LÍNGUA INGLESA, ENSINO, CULTURA E DISCURSO	14
1.1 A DIFUSÃO SOCIAL E HISTÓRICA DA LÍNGUA INGLESA PELO MUNDO.....	14
1.2 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E SUAS RELAÇÕES.....	17
1.2.1 <i>A língua inglesa e as suas significações para a escola</i>	19
1.2.2 <i>Olhares sobre o ensino de língua inglesa</i>	23
1.3 ENSINO DE INGLÊS E SUAS IMPLICAÇÕES CULTURAIS	26
1.3.1 <i>A ESCOLA NAS RELAÇÕES GLOBAIS</i>	26
1.3.2 <i>AS IMPLICAÇÕES CULTURAIS NO ENSINO DE INGLÊS</i>	29
1.4 DISCURSO: A BASE DOS SENTIDOS	33
1.4.1 <i>O discurso escolar e o científico: o trabalho com a linguagem</i>	40
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS DA PESQUISA	47
2.1 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA	47
2.1.1 <i>O cenário da pesquisa</i>	48
2.1.2 <i>O instrumento de pesquisa</i>	48
2.1.3 <i>Os sujeitos da pesquisa</i>	50
2.1.4 <i>As Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba para Língua Estrangeira</i>	53
2.2 DISCURSOS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA.....	56
2.2.1 <i>A constituição docente</i>	57
2.2.2 <i>As perspectivas para o ensino de inglês</i>	67
2.2.3 <i>A língua inglesa na sala de aula</i>	81
3 CAMINHOS PARA UM PROFESSOR POSSÍVEL PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	99
REFERÊNCIAS	107
GLOSSÁRIO	111
ANEXOS.....	113

INTRODUÇÃO

Antes de iniciar esta pesquisa, enquanto professor, me julgava numa posição de quem sabia o que, como e porque ensinar língua inglesa nas escolas. Hoje percebo que apresentava uma visão restrita quanto à produção de sentidos na relação ensino-aprendizagem, quanto ao lugar do conhecimento científico no espaço escolar, quanto à possibilidade de mobilização do saber pelos alunos. Enfim, minha preocupação em cursar o Mestrado Profissional em Educação estava centrada em conhecer as práticas dos professores, meus colegas de trabalho.

Preocupação que advinha do fato de observar que nos dias atuais, a língua inglesa se tornou um fenômeno tão evidente para a comunicação entre os sujeitos, tendo em vista esse mundo totalmente interligado, de maneira que não se questiona mais a sua necessidade. Contudo, ainda encontrava estudantes, em diferentes escolas, que não conseguiam desenvolver uma identificação com o estudo deste idioma, além das dificuldades que alguns professores da área apresentam para se expressar na língua inglesa. Supunha então a existência de determinados sentidos, ruídos ou interferências entre os sujeitos e a língua inglesa, que valeria a pena investigar.

No percurso dessa pesquisa percebi que ao investigar o discurso dos meus colegas desenvolvi reflexões, principalmente, para minha própria formação e, nesse trajeto, muita coisa mudou em minhas concepções e perspectivas. Uma delas foi pensar num professor possível. Mas isso será comentado no final deste texto.

Portanto, tendo em vista a problemática em torno do poder da língua inglesa no contexto da escola e da sociedade, bem como sua abrangência cotidiana e cultural, analisei os sentidos que participam do discurso dos professores de inglês da Rede Municipal de Educação de Curitiba - RME.

A RME de Curitiba se constitui por 11 escolas que ofertam língua estrangeira moderna. Portanto, foi possível realizar a pesquisa com os 22 professores de língua inglesa que atuam nestas escolas e que atendem os anos finais do Ensino Fundamental. Nessa medida, os professores, sujeitos da pesquisa, fazem parte de uma realidade muito específica, pois todos foram

aprovados em concurso público, participam dos cursos de formação continuada ofertados pela Prefeitura do Município. Mesmo sendo um número reduzido de professores, ressalto que analisar os sentidos atribuídos por eles ao ensino de língua inglesa foi um trabalho delicado, pois entendo que cada professor é um professor que atua dentro das condições possíveis, cada um com sua característica pessoal, capaz de construir relações diversas de sentido.

Para explorar os dizeres desses professores sobre o ensino de inglês, adentrei no referencial teórico e metodológico da Análise de Discurso de linha francesa, que tem Michel Pêcheux como seu maior representante e Eni Orlandi como pesquisadora e disseminadora no Brasil, trabalhando com alguns conceitos como, por exemplo, linguagem, discurso, imaginário, dentre outros.

Nessa perspectiva discursiva, a comunicação deve ser pensada em função da mediação da linguagem, ou seja, em função dos sentidos produzidos. Em outras palavras, “as relações da linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2007, p.21).

Portanto, a linguagem serve tanto para comunicar quanto para não comunicar, assim como as palavras do nosso cotidiano já nos chegam carregadas de sentidos que significam para/em nós, mas que não os questionamos, mesmo não sabendo como se constituíram (ORLANDI, 2007). Desse modo, podemos dizer que os sentidos produzidos no ensino de um idioma são constituídos ideologicamente pelos discursos que circulam entre a comunidade, a escola, a mídia, a universidade etc.

Assim, para refletir sobre o ensino de inglês é preciso considerar que todo idioma carrega uma carga ideológica e cultural, pois, conforme escreve Rajagopalan (2005a), o ensino da língua inglesa pode repassar valores culturais contrários ao interesse dos alunos. Além disso, a língua intervém na cultura, na medida em que insere seus traços em contextos culturais distintos. Com isso, ao aprender inglês, o indivíduo entra em contato com esses fatores que podem interferir na construção de sua identidade.

Ainda, segundo Rajagopalan (2005a), a língua inglesa é considerada pela sociedade como uma das línguas mais importantes no mundo, porém o resultado dessa disseminação é que ela se tornou um instrumento de

dominação. O autor denomina de "imperialismo linguístico", isto é, a forma mais nefasta pela qual os povos, principalmente dos países em desenvolvimento, estão sendo colonizados mentalmente em nome da globalização e do acesso universal à língua inglesa. Questiona também se existe algum meio de assumir posturas concretas em sala de aula que não prejudiquem o aprendizado do idioma e, ao mesmo tempo, possam garantir que os alunos não percam seus valores.

Nessa perspectiva, convém compreender como esse imperialismo ideológico da língua inglesa pode estar se configurando nas escolas e em formas de ensinar inglês que possibilitem que os alunos “aprendam a dominar a língua inglesa e não deixem a língua estrangeira dominar seus próprios modos de ser e pensar” (RAJAGOPALLAN, 2005a, p.37).

Segundo Celani (2002), existe certa preocupação das pesquisas acadêmicas com o ensino e aprendizagem de língua estrangeira em buscar respostas para o fracasso da escola neste ensino. No caso do inglês, tal preocupação se intensifica devido à posição que a língua assume nas relações internacionais. As pesquisas ressaltam o aprendizado do idioma, tendo como argumento primordial a relação entre os conhecimentos e os componentes curriculares, já que o currículo da escola básica leva em consideração algumas variáveis importantes sobre a formação dos sujeitos e do papel social da escola. No caso do ensino da língua inglesa, apesar de seu reconhecido valor, pais, professores e alunos ainda questionam a necessidade de aprender a língua (CELANI, 2002).

Como se vê, o ensino da língua inglesa na escola encontra-se entre produzir e reproduzir sentidos a partir de determinados efeitos locais ou livrar-se das influências globais do domínio ideológico, além de lidar com o fato de ser uma língua utilizada por pessoas em práticas discursivas variadas. Atualmente, muitas tecnologias como, por exemplo, celulares, computadores etc., fazem uso do inglês. Também os meios de comunicação como as redes sociais, a compra de produtos virtuais, os jogos de videogame, a possibilidade de assistir canais de TV por assinatura no idioma original, ouvir e entender letras de músicas, etc.

Nestes termos, Jordão (2011) aponta que aprender inglês implica a construção de novas formas de saber, de se pensar o processo de

desenvolvimento tanto nacional como global e de novas maneiras de se construir relações entre nações e culturas. Porém, tais objetivos continuam silenciados por razões pragmáticas, mas se enunciam ordinariamente para justificar a necessidade de se aprender inglês hoje.

A autora também destaca que as línguas são utilizadas para organizar as nossas percepções, configurando significados históricos, sociais e culturais. Por exemplo, percebemos as cores, as formas, os objetos e dispomos de palavras para nomeá-los, conforme a língua adotada para essa comunicação. Assim, o ensinar e o aprender uma língua é também “ensinar e aprender a nomear o mundo, ensinar e aprender percepções de mundo, formar e/ou deformar subjetividades” (JORDÃO, 2005, p.30). Da mesma forma, segundo Jordão (2005) a escola atende aos princípios da modernidade, visando perpetuar perspectivas de mundo. Atualmente, tal modelo tornou-se obsoleto, a estrutura escolar precisa de uma transformação para que possa atender às necessidades da sociedade pós-moderna, que contempla relações com comunidades locais integradas a um mundo fora dela, de forma significativa.

Então, para o ensino da língua inglesa na escola, é importante considerar alguns fatores como: a relevância deste conhecimento na formação do sujeito, o *status* que ele assume na vida dos estudantes, a função social do inglês delegada pelos professores, a relação entre o cultural e o linguístico, entre o local e o global, o enfoque dado nas orientações curriculares, além de outros.

Por consequência, há de se reconhecer que a história de vida do professor influencia sua prática. Muitos são influenciados pela maneira como aprenderam na escola e acabam adotando os parâmetros que viveram como alunos, inspirando-se nos modelos de professores com quem conviveram (CELANI, 2002).

Diria que o ensino de determinada disciplina na escola é permeado por diversos fatores como o que os documentos norteadores da educação traçam como caminhos, da história de vida dos professores e do cotidiano que configura a relação imediata e específica com o aluno. Resta, assim, diagnosticar como e quais os sentidos do processo de ensino e aprendizagem podem integrar a formação e a prática pedagógica dos professores da RME de Curitiba.

Delimitando este recorte, vale dizer que o objetivo é analisar nos discursos dos professores as possibilidades e os limites para o trabalho com o idioma no contexto da escola. Para isso procuro compreender como os professores mobilizam os sentidos de ensinar a partir de sua: a) constituição docente; b) atividade docente; c) relação com a língua inglesa.

Este texto relata a pesquisa desenvolvida e está dividido em dois capítulos, sendo que no primeiro capítulo inicialmente apresento algumas perspectivas teóricas sobre a língua inglesa e seu ensino que tem o intento de abordar conceitos relativos às relações escolares e culturais em termos de ensino e aprendizagem. Na sequência destaco alguns conceitos advindos da Análise de Discurso Francesa expondo algumas relações entre os significados deste campo teórico e as premissas para análise neste estudo.

No segundo capítulo, apresento as condições de produção da pesquisa (instrumentos, sujeitos, contexto) e a análise dos dizeres dos professores a partir da interpretação e compreensão dos sentidos atribuídos ao ensino, à cultura, à própria formação, à língua inglesa etc.

Por último, apresento algumas considerações sobre a realização desta pesquisa que me levou a pensar e expor sobre um professor possível além de reflexões que podem guiar ações futuras.

1 LÍNGUA INGLESA, ENSINO, CULTURA E DISCURSO

Neste capítulo, apresento algumas discussões condizentes com o ensino da língua inglesa no contexto social e contemporâneo, assim como implicações culturais e linguísticas que envolvem esta língua em suas diversas perspectivas de ensino. Também, discuto que ensinar a língua inglesa, como língua estrangeira, pode não estar mais contemplando as questões socioculturais que envolvem o idioma e as necessidades educacionais dos próprios alunos.

Por extensão, exponho algumas observações sobre o ensino de inglês, destacando aspectos para compreender o papel da língua inglesa na escola, bem como as implicações, atualmente, envolvidas/desenvolvidas no aprendizado e no papel do professor em termos de sua formação e sua prática em sala de aula.

Na sequência elucido os conceitos da Análise de Discurso que serão abordados na análise dos dizeres dos professores como as formações discursivas e imaginárias, ideologia e condições de produção. Abordo como os sujeitos se apropriam da linguagem, e como a mobilizam para o ensino frente ao papel do professor no contexto de produção do discurso pedagógico. Traço também alguns argumentos sobre o valor do conhecimento científico, e o conhecimento do cotidiano para o ensino de língua inglesa.

1.1 A DIFUSÃO SOCIAL E HISTÓRICA DA LÍNGUA INGLESA PELO MUNDO

A meu ver, observar aspectos históricos e sociais sobre a língua inglesa pode auxiliar na compreensão de sua relação com a atualidade, uma vez que a sua difusão a fez alcançar um patamar de importância na esfera mundial capaz de mobilizar muitos pesquisadores nos mais diversos países.

Rajagopalan (2005a) esclarece que a expansão do idioma muito se deve às colonizações de países na África, Ásia, Oceania e América, pois elas impulsionaram algumas línguas a se consolidarem como hegemônicas no mundo. Para o autor, foi esse impulso colonizador que possibilitou à língua

inglesa se tornar um idioma falado em todos os cantos do planeta. No mais, este mesmo impulso continua a promover o idioma, por meio de outros vieses. O poder hegemônico do inglês, principalmente depois da Segunda Grande Guerra tornou-se inquestionável (RAJAGOPALAN, 2005a).

Neste contexto, Lacoste (2005) aponta que os conflitos de poder sobre territórios não se limitam apenas a territórios geográficos, pois a abordagem geopolítica de uma língua como o inglês busca analisar não apenas sua extensão, mas constatar como a língua está posta em termos práticos, sua aceitação por grupos sociais mais ou menos importantes e os reflexos disso nas sociedades.

De acordo com Breton (2005), as relações de força são reveladas por meio de uma língua imperial, antes vista em nações como a China e o Império Romano, onde sempre estiveram relacionadas ao poderio dessas nações enquanto impositoras de um idioma aos territórios conquistados. Ainda, durante muito tempo, a rivalidade entre poderes em um mesmo território esteve ligada às línguas faladas no local. Por meio desses conflitos surgiram as nações, unidas em torno de um idioma nacional, e das representações e práticas que o constrói (BRETON, 2005).

Portanto, compreender a língua inglesa como uma língua imperialista nos remete a essa imposição, devido à sua grande difusão territorial e ao papel político de destaque que toma para si. Tais características eram limitadas anteriormente aos impérios que utilizavam sua capacidade de guerrear para conquistar tal expansão. No caso, o inglês sendo uma língua imperialista revela também uma relação muito forte com o poder econômico e cultural que configuram o sucesso alcançado.

Além do poder de dominação, as línguas colonizadoras foram responsáveis pela unificação de comunidades menores com dialetos diferentes, ao mesmo tempo em que também descaracterizaram suas culturas por meio da imposição de um novo idioma que não representava suas práticas. Por outro lado, tais nações conseguiram ressignificar o idioma de seus colonizadores construindo identidades nacionais diferentes às da metrópole utilizando a mesma língua. Mais especificamente, vemos isso em países como os Estados Unidos, Índia, Austrália, África do Sul.

Giblin (2005) indica que a situação geopolítica vivida durante o período de pós-guerra, com a bipolaridade promovida entre EUA e URSS favoreceu a língua inglesa. Aquele era visto como o grande vencedor do conflito, já em vias de se tornar uma grande potência mundial, enquanto esta, por meio da cortina de ferro, tornava-se pouco atrativa para os jovens, que encontravam na cultura norte-americana caminhos de identificação cultural e ideológica promovidos pelo *American Way of Life*.

O inglês também se estabeleceu como o idioma da ciência. Até a Segunda Guerra, outros países como Japão, Alemanha e França estavam no páreo pela corrida científica, mas tais nações terminaram a guerra em situações muito complicadas, deixando espaço para os EUA, que abriram as portas de suas universidades e laboratórios para cientistas e estudantes de diversos países.

Nessa perspectiva, durante o pós-guerra, grandes nomes refugiaram-se neste país, tornando-o repleto de intelectuais estrangeiros que, com o tempo, passaram a utilizar o idioma inglês. Breton (2005) afirma que essa política foi essencial para trazer para a língua inglesa muita significância, o que pode ser notado pelo número de prêmios Nobel que foram endereçados ao solo americano.

Assim, muitas “descobertas científicas” da área das tecnologias (informática, internet e tantas outras) produzidas em solo americano são reflexo dessa grande diversidade de nacionalidades científicas reunidas. Esse movimento influenciou as esferas científicas de outros países, pois tiveram seus pesquisadores instigados a participar do processo de desenvolvimento, e, para isso, era preciso saber inglês (LACOSTE, 2005).

Além da esfera científica, os Estados Unidos tornaram-se grandes produtores de fenômenos midiáticos, por meio do cinema e da música. A língua inglesa tornou-se produto cultural de exportação. Giblin (2005) afirma que o Rock foi também responsável pela propagação do idioma, além de aspectos da cultura norte-americana presentes em diversos países, e que influenciaram até a maneira de se ensinar inglês nas escolas.

Toda essa discussão me remete à escola, pois nela é possível identificar a importância que alguns recortes da cultura da língua inglesa, mais especificamente da norte-americana, por meio do cinema e da música,

possuem para os alunos. Muitas aulas são articuladas com músicas e trechos de filmes, por exemplo. Da mesma forma que as roupas, algumas expressões utilizadas pelos alunos são reflexo dessa expansão histórica da língua.

1.2 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E SUAS RELAÇÕES

O professor de língua inglesa na escola básica no Brasil, como um falante não-nativo do idioma, sofre, segundo Jordão (2014) com o sentimento de inadequação criado pelo sistema de formação de professores que remete à esfera colonialista, no qual o modelo de referência é o falante nativo do idioma. Este fato reflete diretamente na relação de poder que faz com que professores de inglês na escola falem pouco no idioma, já que há um certo desconforto por parte desses em se comunicar em inglês, um sentimento de ilegitimidade para o uso do inglês, uma língua que não os pertence.

Apesar de o currículo oficial primar por equidade no trabalho com as disciplinas escolares, o campo de trabalho da maioria dos professores da língua inglesa revela algumas propostas incoerentes. A maneira como o processo contínuo de seleção cultural e elaboração didática organizam os saberes demonstra que a escola ainda beneficia socialmente ou simbolicamente determinados campos do conhecimento e da cultura (FORQUIN, 1992).

Portanto, tomando-se como base para o conhecimento da língua inglesa seus falantes nativos, teremos os professores brasileiros numa relação que os posicionam como usuários ilegítimos do conhecimento, profissionais incompetentes. Uma vez que “isto cria naqueles professores [brasileiros] de inglês uma sensação de ansiedade e inaptidão que faz a vida e o trabalho extremamente difíceis” (JORDÃO, 2014b, p.211, tradução minha).

Jordão (2014b) trata esse efeito como um tipo de “síndrome do impostor”, na medida em que há uma relação entre falantes não-nativos e nativos, algo parecido como a doença: um processo de admiração, ou de relação de forças que coloca aqueles numa situação de subjugação a estes. Ou seja, o professor, como falante não-nativo, não se sente no controle do conhecimento, do conteúdo que ensina. Porém, se assumimos uma linha

discursiva para o ensino, pode-se afirmar que nem mesmo os falantes nativos serão capazes de deter todos os sentidos possíveis da língua, ou todo o conhecimento que o idioma é capaz de abarcar.

Desse modo, a prática do professor não pode ser compreendida à margem das condições sociopolíticas que dão credibilidade à instituição escolar. Sendo assim, é preciso observá-la em função da articulação de diferentes fatores como os conhecimentos acadêmicos, os conhecimentos que constam no currículo, aquilo que ele julga importante para o aluno aprender, das demandas da sociedade em relação ao inglês, daquilo que se espera dele.

Forquin (1992) afirma que nas instituições escolares onde o conhecimento é alvo de hierarquização, isso é refletido no relacionamento de professores e alunos, pois produz um efeito de que o professor dispõe de grande controle sobre o conteúdo.

Celani (2002) examina a importância do encaminhamento metodológico que os professores concebem nas aulas de inglês, pois as práticas discursivas têm o status de transformadoras dos contextos. Assim, o professor pode estar aberto à construção de diálogos com seus alunos, ouvindo e negociando sentidos.

Como tal, línguas produzem sentidos nas práticas sociais onde os valores diferentes são atribuídos a sentidos diferentes e às maneiras de construí-los; o valor de uma língua é conferido por práticas sociais, culturais, políticas de avaliação e validação, ao invés de ser imanente à própria língua (JORDÃO, 2014b, p.214, tradução minha).

A sala de aula é o espaço onde muitas subjetividades se encontram, se confrontam e negociam sentidos. Estão em jogo diferentes tipos de conhecimentos, relacionando-se uns com os outros de alguma forma. Os sentidos legitimados pela escola participam da construção do sujeito, da maneira como ele irá interpretar o mundo e promovem diversas maneiras para que as coisas façam sentido.

A escola e os tipos de conhecimento que ela autoriza, aceita e legitima, ensinam os alunos e as alunas a perceberem suas vidas de determinadas maneiras, reforçando alguns procedimentos de construção de significados e excluindo outros (JORDÃO, 2005, p.31).

Faz parte do papel da escola proporcionar aos alunos diferentes formas de conhecer, para que eles não sejam vítimas de algum tipo de

exclusão por meio da compreensão limitada do mundo que os cerca. Desta maneira, a vivência das mais diversas manifestações da língua e da cultura torna-se um vasto campo a ser explorado pelo professor de inglês.

Nestes termos, o trabalho com a linguagem em sala ao focar a questão da cultura extrapola o linguístico e alcança o campo das práticas sociais, possibilitando ao aluno produzir sentidos com o conteúdo aprendido. Além do mais, o ensino da língua inglesa na escola pode estar voltado para o contexto plural em que seu uso se faz presente, valorizando e direcionando o aprendizado para o uso da língua, em vez de se investir em fazer dos estudantes “donos” do idioma (JORDÃO, 2014b), ou seja, falantes nativos.

Compreender que o aluno é um ser cultural, um sujeito interpelado pela cultura também permite ao professor compreender como se dará o processo de aprendizagem em sala, já que os conteúdos escolares passarão pelos filtros culturais, pela leitura que o aluno tem daquilo que está aprendendo com o que já possui em sua formação como sujeito. Suas referências anteriores são importantes para a compreensão de novos conhecimentos, novos enunciados.

1.2.1 A língua inglesa e as suas significações para a escola

Nos últimos anos, o ensino de língua inglesa na educação básica tem sido alvo de muitos questionamentos. Um dos motivos é o tempo para que as pesquisas acadêmicas produzam efeitos no ensino regular.

O professor enfrenta dificuldades na conciliação entre língua adicional e a materna, pois a trata como ensino de códigos e de culturas diferentes. A relação entre as duas normalmente coloca a língua estrangeira como um complemento, um conhecimento dispensável para o aluno (CORACINI, 2003b). Muitas vezes questiona-se o porquê ensinar outra língua para um estudante que sequer domina sua língua materna.

Durante muito tempo os argumentos utilizados por professores justificando a importância de se aprender inglês estiveram relacionados ao mercado de trabalho. Acreditava-se que o sujeito que sabia falar inglês conseguiria os melhores empregos, os melhores salários, porém pudemos

perceber que tal fato não se configurou como verdade (RAJAGOPALAN, 2005; JORDÃO, 2005).

As razões para aprender a língua são diversas, complexas e vão desde uma necessidade de *status* até a necessidade de diálogo com o mundo globalizado (LIMA, 2009). Percebemos também que contextos locais se tornam objetivo para aprender o idioma, seja para a comunicação via internet, ou para utilização de determinados recursos tecnológicos, como jogos. Para a escola, a inclusão da língua inglesa como parte do currículo também se relaciona com determinadas demandas sociais.

Segundo Paiva (2005) o inglês recebe um *status* na vida escolar de cidadãos em muitos países além do Brasil, como na Rússia, nos países da Europa, entre tantos outros. O interesse que move esses países está ligado ao acesso à ciência, tecnologia, comércio, turismo internacional, produtos culturais, ajuda militar e econômica. Desse modo, há um grande potencial no ensino da língua inglesa no que diz respeito à mobilização de sentidos para o professor e para os alunos. Rajagopalan (2003) diz que existe uma função imprescindível à linguagem que está relacionada com a forma de representar o mundo, que se reflete em todas as teorias linguísticas.

Coracini (2003b) defende que a inscrição do sujeito em uma língua estrangeira provoca confrontos entre formações discursivas introjetadas pela aquisição da língua materna e maneiras próprias de pensar e ver o mundo, em contrapartida dos modos de significação da língua estrangeira. Esta relação contraditória e a capacidade de cada um em articular as diferenças determinam o grau de sucesso no processo de aquisição da segunda língua.

A aprendizagem de uma língua estrangeira envolve relações sócio históricas construídas por meio dos posicionamentos ideológicos de professores e alunos, e isso poderá gerar redefinições de conceitos para ambos, porém, não pode ser encarado sob a perspectiva do que se perde ou ganha (RAJAGOPALAN, 2003), mas sob a ótica da incompletude dos sujeitos. Tanto professores como alunos estão em processo de negociação de sentidos, de produção de sentidos. As aulas provocam, em todos os interlocutores envolvidos com o processo, efeitos de sentidos que variam de acordo com as condições de produção da aula (ORLANDI, 2007).

Apesar das discussões a respeito do valor da apropriação de um idioma, pesquisadores destacam que a língua estrangeira deve ser adquirida em um processo mais consciente que a língua materna, com estratégias didáticas definidas. Em todo caso, o processo de aprendizado tem apresentado novos caminhos, como aponta Coracini (2014, p.12) que ao adquirir uma língua estrangeira adentramos nessa outra língua/cultura, “em discursividade outras que modificam a subjetividade daquele que nela imerge, sem, contudo, abandonar a sua própria língua-cultura primeira que sempre estará ali como vozes que servem de parâmetro para a compreensão do diferente”.

Assim, a inscrição do sujeito em uma língua estrangeira também o fará portador de outros sentidos, outras formações discursivas e irá alterar sua subjetividade, trazendo novas identificações. E isso ocorre sem que haja um apagamento da discursividade da língua materna que o constitui (CORACINI, 2003b).

Muitos sujeitos aprendem outro idioma em meios informais, em ambientes não necessariamente escolares. Essas alternativas para o contato/aquisição de outro idioma, como internet, vídeos, salas de bate-papo, ou situações permitem aos sujeitos estarem “mergulhados na língua-cultura do outro” (CORACINI, 2014, p.14). É necessário reconhecer que os alunos do ensino regular estão em contato com o idioma, por meio de jogos, sites, comandos de computador, instruções de aplicativos, manuais de determinados produtos, entre tantos outros. Esse conhecimento cotidiano (LOPES, 1999) da língua inglesa permeia suas formações imaginárias sobre o idioma.

Portanto, não se pode criar a pretensão de achar que a língua inglesa é aprendida apenas na escola, e que o professor e/ou o livro didático são as únicas fontes de conhecimento para o aluno. Essa relação entre o ensinar e o aprender gera uma nova formatação para este inglês ensinado na escola. Deixa de ser uma língua do outro, e passa a ser a língua dos sujeitos que a utilizam em seus contextos, produzindo sentidos.

A escola, entretanto, é o ambiente do discurso pedagógico/científico, o lugar em que os sujeitos podem sistematizar seu conhecimento de mundo, aprender a relacionar o cotidiano com a ciência.

Coracini (2003b) também aponta que se deve apresentar as regularidades, mas como um meio de auxílio para que o aluno possa dar vazão

aos seus processos de significação através da língua. E este processo não depende de uma ou outra metodologia, pois ela não seria capaz de dar conta da heterogeneidade complexa e conflituosa do sujeito, mas da postura do professor e da escola que indicarão caminhos para promover tal apropriação.

Os fatores que produzem um ensino de inglês precário no Brasil atuam em diferentes frentes, como a falta de professores preparados, já que muitos não são fluentes no idioma; presença de uma estrutura didática restrita e pouco apoio financeiro (JORDÃO, 2013). Existe uma expectativa por parte dos professores de que é necessário investimento externo, uma reconfiguração da estrutura da escola pública, poucos alunos por turma, equipamentos modernos, materiais importados dos grandes centros, dos países falantes nativos do inglês.

Sem menosprezar essas expectativas, centralizo a discussão na perspectiva para se ensinar a língua estrangeira. Jordão (2013) destaca a dificuldade de se atingir bons resultados na aprendizagem da língua inglesa quando adotamos objetivos meramente linguísticos, em detrimento de um ensino baseado na interação discursiva.

Uma aula baseada em questões linguísticas apresenta repetições mecânicas, uso de estruturas fixas, assimilação de regras gramaticais. Os professores que ensinam por este viés costumam pensar na instrumentalização dos alunos, no aprendizado de vocabulário e regras gerais.

Defendo, portanto, uma perspectiva voltada à esfera discursiva para a aprendizagem da língua, na qual o aluno possa compreender o idioma, abrangendo as questões relacionadas à cultura, à estrutura da língua e aos modos como ela auxilia na comunicação. Ou seja, princípios que proporcionem experiências com o idioma.

Jordão (2014a) sublinha que seriam várias as implicações ao adotar algumas das novas perspectivas no ensino de inglês na escola. A mais importante estaria no fato dos professores não-nativos não serem mais identificados como dependentes das normas dos falantes nativos. Eles poderiam se livrar da carga de exigências de um falante nativo, uma vez que são tomados como modelo de proficiência linguística, mas que, em geral, não é alcançável por falantes não-nativos.

1.2.2 Olhares sobre o ensino de língua inglesa

Há diversas maneiras de compreender a língua inglesa. Pesquisas recentes especulam o fato desta língua estar relacionada a ideologias dominantes. Outras argumentam que existe certa neutralidade no que diz respeito à disseminação do idioma, pois defendem que o inglês é hoje uma língua do mundo, não pertencendo a nenhuma nação em especial (PAIVA, 2005).

Muitos ambientes de aprendizagem, como a escola básica, a tratam como língua estrangeira, ou seja, uma língua que faz parte da identidade de outro país, e representa aquela sociedade. Porém, Rajagopalan (2009) adota o termo “*World Englishes*” para definir uma nova realidade em termos linguísticos que é fruto do fenômeno da globalização. Para o autor o hibridismo é a marca registrada dessa nova “língua”.

Gimenez, Calvo e El Kadri (2011) consideram o idioma como uma língua franca: um sistema linguístico adicional que serve aos falantes de diferentes línguas maternas ou a língua pela qual diferentes comunidades podem se comunicar, mas não é a língua materna de nenhum deles. As autoras abordam também o conceito de multicentricidade (múltiplos centros/países sendo considerados como centros de produção de conhecimento para o idioma ou múltiplas normas para a língua baseadas nas diferentes nações que a adotam como língua materna) que coloca em xeque a ideia de centralidade nas formas de se falar o inglês e no poder ideológico de uma ou outra nação com relação ao idioma.

Entretanto, Gimenez, Calvo e El Kadri (2011) apontam que nenhum termo que possamos usar dará conta da multiplicidade de sentidos que a língua inglesa adquire em determinados contextos.

As nomenclaturas para conceituar a língua inglesa têm variado de acordo com alguns fatores (JORDÃO, 2014a). As denominações para o inglês como “língua franca” e aquelas que se aproximam dessa perspectiva, como “*world Englishes*”; ou “língua franca global”; “inglês global”; “língua mundial”; “língua internacional” podem ser caracterizadas pelo seu uso, em que a função é realizar a comunicação entre falantes com diferentes primeiras línguas. Em

contraponto, o termo “língua estrangeira” reuniria falantes que tem uma primeira língua em comum e utilizam o inglês para se comunicar com outros falantes de inglês.

Jordão (2014a) identifica pesquisas que propõe uma discussão a respeito do termo “língua adicional” para o ensino de inglês, que vem sendo estudado como uma alternativa à utilização do termo “língua estrangeira”, sob as premissas de que o inglês atualmente ocupa um lugar distinto em relação às outras línguas e também porque a utilização desse outro termo implica em novos investimentos epistemológicos e ontológicos que estão mais de acordo com as funções sociais da língua inglesa na contemporaneidade.

Além disso, Jordão (2014a) discorre sobre as conotações que o termo inglês como língua adicional, sendo um correlato ao inglês como língua estrangeira, pode revelar, abarcando situações que este não consegue contemplar. O inglês como língua adicional se configura como a língua que se aprende acrescida ao primeiro idioma. O inglês como língua estrangeira remete os falantes não nativos à situação de inferioridade linguística, pois a coloca num patamar superior nas relações de poder. Tal efeito toma proporções menores sob o aspecto de um idioma adicional, pois não há a necessidade de se apropriar/reproduzir a identidade dos países que originam a língua, fato que reordena essas relações de poder.

Flowerdew (2008) discute sobre o papel dos pesquisadores que publicam em língua inglesa, adotando a perspectiva de língua adicional, já que se utilizam desta língua como um meio de ampliar sua visibilidade na comunidade acadêmica. O autor argumenta que existem determinadas variedades da língua inglesa que são inteligíveis a todos, e que não pertencem a nenhum grupo específico.

Abeledo et al. (2014, p.141) indicam que a aprendizagem da língua adicional se dá por meio do uso da linguagem para ação no mundo. O aprendizado da língua adicional não é um “processo linear e individual de acúmulo de conhecimento de uma língua enquanto objeto de aprendizagem, mas como um trabalho interacional”. Nesta perspectiva, o aprendizado da língua inglesa como uma língua adicional está voltado para a realidade local, cotidiana, o contexto direto de uso da língua, para a compreensão das práticas

sociais às quais os alunos participam, como escutar músicas, interagir com a tecnologia e com situações de fala específicas.

Schlatter e Garcez (2009, 2012) apresentam também as línguas adicionais como outra língua de interação, que não é a língua primeira e pode também não ser considerada como uma língua estrangeira, por, de alguma forma, fazer parte da realidade de seus usuários. Seu uso amplia a possibilidade de participação em interlocuções. A língua inglesa sob essa ótica pode ser compreendida como uma língua que, de alguma maneira, já faz parte da realidade do aluno, pois ele está em contato e interage com o idioma, em situações comunicativas específicas.

Como visto, a língua adicional visa a produzir competência de realizar ações pelo uso da linguagem. Sendo assim, a língua inglesa, aprendida pela ótica de uma língua adicional, torna-se uma fonte de linguagem para os estudantes agirem no mundo, em seu contexto real. Desmistificam-se argumentos como o de que o inglês é importante para o mercado de trabalho, ou para alguma outra função no futuro, e cria-se a relação direta entre o aprendizado do idioma e a interação no contexto imediato, com o conhecimento do cotidiano do aluno, e sua relação com a língua inglesa presente em seu contexto social.

No geral, as implicações aqui levantadas me fazem avançar na compreensão sobre a língua inglesa e seu uso em contextos como o da educação básica brasileira, uma vez que elas ainda não chegaram à escola de forma efetiva. Aprofundar essas conceituações auxilia, a nós professores, a refletir sobre o que/como queremos que os alunos se relacionem com o aprendizado do idioma. Compreender seu uso e/ou função nos ajuda a desenvolver um novo significado para ensinar e aprender inglês na escola, que, a meu ver, estará mais direcionado às necessidades dos alunos e da sociedade.

1.3 ENSINO DE INGLÊS E SUAS IMPLICAÇÕES CULTURAIS

1.3.1 A ESCOLA NAS RELAÇÕES GLOBAIS

A sociedade contemporânea pode ser caracterizada por um conjunto de cruzamentos socioculturais e movida por relações econômicas que canalizam determinados conflitos políticos que chegam e saem do cotidiano das instituições sociais. Com isso, em uma tentativa de articular os significados, valores e conhecimentos escolares e cotidianos,

A escola e o sistema educativo em seu conjunto podem ser entendidos como uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular de novas gerações. Quando se questiona o próprio sentido da escola, sua função social e a natureza da atividade educativa (como consequência das transformações e das mudanças radicais tanto no panorama político e econômico como no terreno dos valores, das ideias e dos costumes que compõem a cultura, ou as culturas da comunidade social), nós, docentes, aparecemos sem iniciativa, isolados ou deslocados pela avassaladora força dos fatos, pela vertiginosa sucessão de acontecimentos que tornaram obsoletos nossos conteúdos e nossas práticas. Como não podia ser de outra maneira, nós docentes, vivemos no olho do furacão da inegável situação de crise social, econômica, política e cultural que vive nosso meio no final desse milênio (PÉREZ-GÓMEZ, 2001, p.11).

Neste contexto, são muitos os desafios trazidos para os espaços escolares, pois, de um modo genérico, nós professores temos que lidar com a dispersão das perspectivas do estudar, do aprender, dos saberes, a diversidade e as particularidades no cotidiano da escola. Trata-se da negociação de sentidos no entrecruzamento cultural, as culturas dos alunos e a cultura da escola.

A perspectiva da globalização também leva para a escola uma série de competições ao buscar desenvolver competências hegemônicas praticando a homogeneização, ao mesmo tempo em que estimula a categorização dos alunos e das escolas por meio de exames de grande escala, assim como os processos seletivos em que os alunos deverão ou poderão se deparar ao longo de toda a vida, pois são tendências que se instalam e parecem ser as mais adequadas quando deixam de ser questionadas. E isso acontece justamente

pelo fato de que na sociedade contemporânea, ao “priorizar as lógicas de qualidade e eficácia, a escola deve atender a novas exigências. Essas não são em si abusivas, mas resta saber o que significam as palavras “qualidade” e “eficácia” quando referidas à escola” (CHARLOT, 2013, p.59).

Nessa medida, convém questionar a formação de nossos alunos pautada por critérios de uma sociedade da “meritocracia”, que prioriza atender aos interesses do mercado, na maioria das vezes, desconectando-se das particularidades dos alunos e das experiências sociais e culturais trazidas por eles. Pois, estabelecendo uma cultura de sucedidos e fracassados, normalmente, a escola exclui a possibilidade de os alunos desenvolverem uma relação com o saber (CHARLOT, 2000), uma relação com o aprender. Frequentemente, os documentos oficiais, programas de ensino e planos de aula visam a atender mais aos interesses externos que aos específicos do aluno.

Em função de a sociedade contemporânea ser envolvida em um processo neoliberal, “a educação tende a ser considerada como uma mercadoria entre outras, em um mercado “livre” no qual prevalece a lei da oferta, da demanda e da concorrência” (CHARLOT, 2013, p.60). Ou seja, muitas vezes, os programas oficiais visam a atender mais a perspectiva do produto que é envolvente, que gera a impressão de qualidade, do que o aprendizado que se constrói no ambiente escolar atrelado às demandas sociais da comunidade-escola.

Diante deste quadro, observo que se a globalização promove uma abertura para o mundo, o mesmo não se dá na escola. Ela não se abre para si, não interpreta as ações que são internas, pois sofre as consequências de projeções políticas que vêm de fora e ela deve obrigatoriamente consumir. Por outro lado, a própria globalização desperta ações internas nos sujeitos, aguça a busca por informações, trabalha com os interesses pessoais, articulando conhecimento de vida ao aprendizado da vida. Fato a ser considerado em função de que,

Por ser o mundo hoje mais aberto e mais acessível nas suas várias partes culturais, a escola há de encarar novos desafios culturais e educativos, decorrentes dos encontros entre as culturas, da divulgação mundial das informações e imagens e da ampla difusão de produtos culturais em língua inglesa. Entretanto, talvez o desafio

seja até mais profundo: a interdependência crescente entre os homens, gerada pela globalização e, ainda mais, o ideal de solidarização entre os seres humanos e entre estes e o planeta, permeando o antimundialismo, requerem uma nova dimensão da educação, em que se combinem uma sensibilidade universalista e o respeito à homodiversidade (CHARLOT, 2013, p.60).

Em termos escolares, a globalização externaliza e internaliza sentidos nos sujeitos por meio dos diferentes modos de aprender a viver. Ela amplia as fronteiras culturais, assim como estreita os laços de comunicação entre os sujeitos. Produz e reproduz subjetividades que podem ser interpretadas pela escola, à medida que,

As diferentes culturas que se cruzam na escola sofrem, de forma indesculpavelmente, as implacáveis determinações da complexa vida contemporânea; por isso, a pretensão de intervir educativamente no desenvolvimento das futuras gerações requer a compreensão de influxos sutis, onipresentes e frequentemente invisíveis, porque fazem parte do cotidiano (PÉREZ-GÓMEZ, 2001, p.18).

Por conta disso, ainda que seja uma premissa básica, é importante discutir e analisar os desafios contemporâneos que permeiam o cotidiano da escola, nas relações de ensino, a fim de procurarmos e projetarmos direções e revisitarmos os conhecimentos produzidos e reproduzidos em sala de aula, pois

Quando se reflete sobre os desafios encarados pelos professores na sociedade contemporânea, é preciso não esquecer a advertência: ao acumular palavras ou expressões como “globalização”, “inovações”, “sociedade do saber”, “novas tecnologias de informação e comunicação”, corre-se o risco de sacrificar a análise do presente à visão profética do futuro. Contudo, em uma sociedade cujo projeto é o “desenvolvimento” e que está vivendo uma fase de transformações rápidas e profundas e em se tratando da formação das crianças, é difícil evitar a perspectiva do futuro quando se fala da educação. Parece-me possível superar a dificuldade analisando as contradições que o professor contemporâneo deve enfrentar. Elas decorrem do choque entre as práticas do professor atual e as injunções dirigidas ao futuro professor ideal. São elas, a meu ver, que levam ao “excesso dos discursos” (CHARLOT, 2013, p.93-94).

Com base nesses princípios, destaco a importância de levar em conta as tendências que se instalam na escola, os discursos que se entrecruzam, os gestos que permeiam o ensino e as relações desencadeadas, enfim, a articulação do mundo externo à escola ao mundo interno do aluno.

1.3.2 AS IMPLICAÇÕES CULTURAIS NO ENSINO DE INGLÊS

Tendo a intenção de compreender os processos que envolvem o ensino de língua inglesa na escola, é inevitável tratar a respeito de cultura. Segundo Rockwell (1997), a discussão a respeito da cultura no campo da educação tem privilegiado alguns termos como capital cultural, cultura escolar, produção cultural. Apesar deles envolverem questões relevantes, ainda não são capazes de dar conta da amplitude do termo cultura, assim como de seu envolvimento com a educação.

A universalização da educação básica fez com que a escola fosse vista durante muito tempo como transmissora de uma cultura (ROCKWELL, 1997) legitimada, considerada requisito básico para a inclusão do aluno na vida social. Esse sentido de unicidade é melhor compreendido se levamos em conta a escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1983). Ao valorizar o que podemos nomear como cultura dominante em detrimento ou apagamento das outras culturas que fazem parte da comunidade escolar, ela contribui para a manutenção das relações de produção e de poder existentes na sociedade.

Nessa direção, Lopes (1999) indica que não há currículo neutro ou imparcial, e que o conhecimento escolar também não é absoluto ou imutável. As classes dominantes atuam buscando valorizar suas tradições culturais como conhecimento, e destituem as tradições dos grupos e classes subordinadas.

Durante muito tempo essa foi a maneira como analisamos a escola, sua relação com a cultura e a articulação entre conhecimento e sociedade. Mas o campo científico nos trouxe estudos (ROCKWELL, 1997) que apresentam uma ideia de sociedade plural, composta de grupos com culturas próprias que podem até ser incompatíveis com a cultura dita dominante. Como aponta Forquin (1992), há seleções no interior da cultura, e aquilo que se apresenta como conhecimento, como saber na escola, é uma seleção, uma parte do que poderia ser entendido como a cultura de forma mais ampla, ou uma seleção de partes das diversas culturas presentes em nossa sociedade.

Os avanços em conceber a existência de diversas culturas permitiram compreender desde os conflitos culturais entre nações, ou dentro de um mesmo país e até dentro da escola, que podem se refletir no fracasso escolar.

As teorias pós-coloniais também trouxeram sua contribuição para a compreensão do processo cultural na sociedade. Grigoletto (2006) apresenta o conceito de tradução cultural de Homi Bhabha como uma oposição à assimilação ou substituição de valores.

Souza (2004) faz referência ao conceito de hibridismo de Bhabha, que remete à sociedade da Índia com seus conflitos e a busca da compreensão do processo de coexistência de valores desiguais impostos pela cultura colonizadora e o conjunto de valores da sociedade colonizada. O autor explica que o termo tradução cultural apresentado por Bhabha pode ser compreendido por meio do processo de deslocamento dos signos linguísticos, “uma maneira de imitar, porém de uma forma deslocadora” (SOUZA, 2004, p.125).

Para Bhabha (SOUZA, 2004), o hibridismo está ligado ao processo de confronto de representações, em que a linguagem é usada para representar os sujeitos ou o que se entendia como tal num sistema de construção de identificações sociais que se caracterizava pelo imbricamento de culturas. O hibridismo para Bhabha, segundo o mesmo autor, configura-se no processo de formação cultural a partir do uso da linguagem e das identificações culturais.

Bhabha (2013, p.344) indica que a tradução cultural permite uma construção híbrida entre o nacional e o global no que chama de terceiro espaço, “onde a negociação das diferenças incomensuráveis cria uma tensão peculiar às existências fronteiriças”. Este “terceiro espaço” torna-se o palco do conflito de valores, e das relações de sentido que irão se materializar na discursividade. É o espaço de negociação dos novos sentidos que farão parte da constituição dos sujeitos. E esses novos sentidos não podem ser considerados como pertencentes a esta ou aquela formação cultural determinada.

As hifenações híbridas enfatizam os elementos incomensuráveis – os espaços teimosos – como a base das identificações culturais. O que está em questão é a natureza performativa das identidades diferenciais: a regulação e negociação daqueles espaços que estão continuamente, contingencialmente, se abrindo, retraçando as fronteiras, expondo os limites de qualquer alegação de um signo singular ou autônomo da diferença – seja ela de classe, gênero ou

raça. Tais atribuições de diferenças sociais – onde a diferença não é nem o Um nem o Outro, mas algo além, intervalar – encontram sua agência em uma forma de um “futuro” em que o passado não é originário, em que o presente não é transitório. Trata-se, se me permitem levar adiante o argumento, de um futuro intersticial, que emerge no entre-meio entre as exigências do passado e as necessidades do presente (BHABHA, 2013, p.345).

Ainda segundo Bhabha (2013), o processo de tradução cultural destitui a pressuposição de transparência da supremacia cultural. As especificidades dos contextos, assim como a diferenciação histórica no interior das posições ditas minoritárias, fazem parte da realidade multicultural da sociedade e tornam-se relevantes, já que os contextos são constituídos pela/na diversidade cultural.

A escola é o espaço de imbricamento dos saberes científicos e do cotidiano. O espaço escolar pode ser considerado como um “terceiro espaço” no qual o aluno estará em contato/conflito com diversas formações discursivas/culturais que participarão da sua constituição como sujeito. Além disso, o processo de ensino torna-se um campo de tradução de saberes assimiláveis/ensináveis ao aluno.

O papel da escola no campo da transmissão de saberes, segundo Forquin (1992), envolve a circulação de fluxos humanos, onde há investimento e geração de riquezas materiais e onde se travam interações e relações de poder. Devido a isso, encontramos a cultura sendo reinterpretada dentro do ambiente escolar, não apenas sendo transmitida como uma herança.

Para definir cultura, me fundamento em Forquin (1992), ou seja, entendo-a como um conjunto de saberes, representações, maneiras de viver que tem curso no interior da sociedade e que são suscetíveis a processos de transmissão e de aprendizagem.

As relações com a cultura que permeiam o ensino de língua inglesa refletirão naquilo que ensinamos. Apresento aqui algumas discussões sobre o assunto que auxiliarão a compreender a concepção dos professores sobre as relações entre cultura e ensino.

Convém também lembrar que o discurso e seus efeitos são construídos com base no contexto em que vivemos. Sendo assim, não reproduzimos a cultura, mas criamos significados com ela. Ao aprender criamos novas relações

por meio daquilo que somos enquanto sujeitos, de nossas histórias, expectativas, experiências.

Apesar de todas as tentativas de ensino de aspectos culturais com a língua inglesa, alguns autores revelam que nem mesmo a abordagem comunicativa com a utilização de materiais autênticos como um meio de mostrar a cultura da língua, conseguiu proporcionar um aprendizado ou uma conscientização cultural.

Na realidade, estudiosos nos mostram que até recentemente e, ainda hoje, muitos materiais publicados para o ensino de línguas marginalizam ou excluem a abordagem de aspectos culturais. Isso ocorre principalmente pela necessidade imposta pelo mercado no sentido de disponibilizar materiais possíveis de serem utilizados em diferentes contextos. Nos casos em que isso não acontece, há uma tendência a se propagar imagens estereotipadas ou divulgar a ideia de que determinadas culturas possam se sobrepor a outras, como se tivessem um valor agregado maior do que as demais (PARANÁ; ALMEIDA, 2005, p.69).

O desafio dos países envolvidos com a esfera global, segundo Rajagopalan (2005a) está relacionado com o ensinar e aprender a língua respeitando os valores de culturas locais, mantendo o idioma local íntegro. E para isso, é necessário definir alguns pontos importantes, como o que pode ser identificado como cultura local e como próprio de um idioma, que devem ser preservados, sem configurar um repúdio às influências estrangeiras a ponto de gerar um isolamento.

Assim como as pessoas circulam por diferentes práticas discursivas em sua própria língua, a mesma situação poderá acontecer com o uso de uma língua estrangeira, na qual os sujeitos estariam vivendo práticas culturais. São diversas as maneiras de significar, de promover a relação de sentidos entre os sujeitos e a língua, seja estrangeira ou materna.

Sujeitos incompletos, estamos em processo de construção de significados, na busca por nossa identificação, atravessados por ideologias, por práticas culturais diversas, diferente do que se apresenta muitas vezes em sala de aula, nos livros didáticos, com uma cultura americanizada, ou de origem britânica, como sendo a cultura real da língua.

Tais argumentos condizem com o que venho apontando até o momento, e me remete aos efeitos ideológicos que o idioma constrói em nosso meio. Mas ainda falta analisar outro aspecto da cultura que estará diretamente

relacionado com o ensino de língua inglesa na escola: a cultura escolar e os embates que o idioma irá enfrentar enquanto disciplina.

O currículo é uma das instâncias escolares, trata-se de um campo de políticas culturais, um espaço de conflitos que envolve a legitimação ou não de saberes (LOPES, 1999). A língua inglesa, enquanto um componente do currículo, estará envolvida nesse embate. Isso porque não se trata somente de pensar a língua enquanto embate entre práticas culturais de países falantes de inglês com países falantes de outras línguas, mas também dos embates que acontecem dentro do próprio ambiente escolar, entre os saberes que aí circulam.

Uma forma de olhar para o desafio de relacionar a cultura ao se ensinar inglês é lidar com a ideia de que o ensino de uma língua estrangeira deve resultar no fortalecimento do aluno (RAJAGOPALAN, 2005a) e não em aumentar sua fragilidade. Para tanto, o ensino de inglês não pode ser inculcação de valores e modos alheios sem preocupar-se com o impacto que tal ação terá na formação do aluno.

O ensino de inglês na escola vem para possibilitar a ampliação da visão cultural do aluno, não para substituir por outra. Com a inserção de outros aspectos culturais, o aluno enriquece o conhecimento sobre sua própria cultura, negocia novos sentidos e encontra outras formas de ler o mundo que o cerca. Parte-se daquilo que o aluno compreende para, a partir daí, produzir novas maneiras de ler o mundo.

A seguir exponho as contribuições da Análise de Discurso para esse estudo.

1.4 DISCURSO: A BASE DOS SENTIDOS

Tomo a Análise de Discurso (AD) como referencial teórico para compreender nos dizeres dos professores os sentidos gerados por seu contato com a língua inglesa.

Os estudos em AD têm contribuído para o avanço das pesquisas na área de educação, na medida em que têm possibilitado a compreensão das relações de sentido entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e

aprendizagem. Para o professor de língua, seja materna ou adicional, a compreensão do poder dos processos de enunciação, do uso da linguagem, sob a ótica do discurso, é uma ferramenta essencial para o aprendizado em aspectos mais amplos que extrapolam do simples campo da palavra e do texto para o campo social das práticas.

Nas relações discursivas, um aspecto importante para a análise do processo de produção de sentidos se refere às condições de produção (ORLANDI, 2007), como as antecipações, as formações imaginárias e as relações de força.

Por exemplo, na escola, por um lado, o professor de inglês projeta uma imagem tanto do aluno quanto daquilo que representa esta língua para ele e a ensina conforme essas expectativas. Por outro lado, o aluno também projeta imagens de si, do professor e da língua inglesa, fazendo-o antecipar respostas que ele julga esperadas pelo professor. Esse jogo entre as expectativas desses sujeitos e entre os significados produzidos por eles em relação ao inglês, pode se dar num processo de desencontro, pois nem sempre aquilo que o professor espera na aprendizagem corresponde ao que o aluno manifesta.

Nesse processo de significação, há uma relação orgânica entre a história e os sujeitos, isto é, a função delegada ao ensino de língua estrangeira, o papel instaurado para o professor e os alunos a cada momento, o discurso pedagógico que permeia essa relação. São elementos que inserem o professor em uma determinada formação ideológica e discursiva, regulando seu discurso em função de sua posição–professor. Assujeitado a ela, o professor produz determinados enunciados regulados por aquilo que pode ser dito nesta posição.

A apropriação da linguagem pelos sujeitos acontece de forma social e este processo inclui a forma como a ideologia os interpela. Assim, ao produzir a linguagem o sujeito também está produzido nela (ORLANDI, 2012). Se por um lado ele acredita ser fonte do discurso, por outro, está retomando os sentidos preexistentes. É a chamada “ilusão discursiva” do sujeito. Esta ilusão significa que não há um centro do discurso, um ponto de origem da enunciação, há somente margens.

Entendo que o professor, enquanto trabalhador da educação, é o sujeito que interfere diretamente por meio de seu discurso na formação ideológica e

discursiva dos alunos. É por meio das ações/discurso do professor que se realizam as políticas públicas, que se tornam realidade os planos para a Educação. Portanto, é essencial entender esse professor, quais as formações ideológicas e discursivas que o constituem enquanto sujeito, de que forma ele articula sua memória discursiva para engajar-se na educação. Além do mais, estou investigando o ensino de inglês, ou seja, um idioma estrangeiro que participa do nosso processo educacional e que já traz consigo uma carga ideológica muito forte.

O quadro epistemológico da AD, segundo Pêcheux e Fuchs (1997), está na articulação entre os estudos do materialismo histórico, com suas referências sobre as formações e transformações sociais, e também a teoria das ideologias; a linguística por meio das teorias dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; e a teoria do discurso propriamente dita, que trata em seus estudos das determinações históricas pertinentes aos processos semânticos. Os autores argumentam ainda que “estas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica)” (PÊCHEUX e FUCHS, 1997, p.164).

O método de análise proposto por Pêcheux (1997) parte do princípio de que o codificador possui uma cultura, ou se insere em um processo de aquisição de cultura, passou por um processo de aprendizagem da leitura, por exemplo. Um aspecto relevante para o autor torna-se a questão de que a “análise não pode ser uma sequência de operações objetivas com resultado unívoco” (PÊCHEUX, 1997, p. 65), pois mesmo que o codificador quisesse não conseguiria alcançar um resultado mecânico, pois seu olhar já se torna uma atividade de análise. Para que haja uma codificação, é necessário que todos sigam a mesma definição, tomem por base as mesmas referências; seria necessário que houvesse algum tipo de acordo entre codificadores. “Em outros termos, um texto só é analisável no interior do sistema comum de valores que um sentido tem para os codificadores e constitui seu modo de leitura [...]” (PÊCHEUX, 1997, p. 65).

O autor delinea alguns pontos importantes sobre os estudos que o influenciaram como a semântica, o gerativismo e o formalismo-logicista. Aponta que muitos métodos descritivos de estudos se desenvolviam com base em metodologias psicológicas e sociológicas, evitando o nível específico dos

signos, outros apareciam de forma mais recente, contribuindo com a linguística moderna, e que davam outra resposta às questões referentes ao sentido presente em um texto.

Com base nisso, o autor ressalta que como existem sistemas sintáticos, devem haver outros sistemas que permitam que os textos, assim como a língua funcionem. Para ele, tanto as questões da língua como “os fenômenos da dimensão do texto” (PÊCHEUX, 1997, p.67) permitem a utilização dos mesmos instrumentos conceituais como é o caso das relações entre paradigma e sintagma que poderiam se estender a diversos sistemas de funcionamento.

Pêcheux apresenta, tomando como base a oposição língua e fala de Saussure e suas características sociais e individuais apresentadas por este autor em seus estudos, que tal escolha implica a “reaparição triunfal do sujeito falante como subjetividade em ato, unidade ativa de intenções que se realizam pelos meios colocados à sua disposição” (PÊCHEUX, 1997, p.71).

O autor propõe o conceito de mecanismos discursivos, que são maneiras de tornar possíveis determinados enunciados em um determinado contexto. Constrói-se então o argumento de que é possível existir níveis intermediários entre o individual e o universal, por meio dos quais enunciados particulares ganham significados para regiões diferentes utilizando-se de normas definidas localmente. Para tal fenômeno Pêcheux (1997) adota o termo “processo de produção”, sendo configurado como o “conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em ‘circunstâncias’ dadas” (PÊCHEUX, 1997, p.74).

Aprofundando-se em seus argumentos, surge o conceito de condições de produção, configurando-se como o estudo das relações entre as circunstâncias de um discurso e seu processo de produção. Tais categorias surgem como uma resposta à importância que a teoria linguística passa a dar para o contexto ou a situação como participantes dos discursos, importantes para a formulação e compreensão dos enunciados. Pêcheux (1997) afirma que existe uma participação muito importante da sociologia em termos de identificação das funções aparentes de determinadas instituições e o seu funcionamento implícito, ou seja, identifica-se que as normas sociais não são transparentes para seus atores assim como as normas da língua para seu locutor.

Por meio da percepção sociológica, podemos tomar como base um enunciado falado por um sujeito qualquer e compreender que a fala de tal sujeito não é totalmente livre, mas está atrelada a um mecanismo de funcionamento que não é individual nem universal, mas que deriva de um e outro por meio da ideologia, alocando-o em um determinado lugar em uma formação social dada.

Pêcheux (1997) apropria-se disso para explicar o conceito de condições de produção. O discurso sempre parte de um determinado lugar definido socialmente, como no exemplo do próprio autor: de um deputado que pertence a um determinado partido político de situação ou oposição. Em seu pronunciamento, personifica-se como o porta-voz do grupo que representa, não está isolado. Está situado no interior das relações de força do campo político dado, ou seja, seus argumentos, os enunciados produzidos por ele não terão o mesmo estatuto conforme o lugar que ocupa, o que ele representa, sua posição em relação ao que pronuncia.

Da mesma forma, há nas condições desta pesquisa uma relação de força que se configura por meio dos enunciados produzidos pelos professores ao responderem o instrumento de pesquisa proposto pelo pesquisador. O que pode tê-los levado a responder aquilo que imaginavam que o pesquisador gostaria que respondessem. Afinal, o discurso também se configura como uma ação política. “Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações)” (PÊCHEUX, 1997, p.82). O que leva a considerar como essencial no processo discursivo do sujeito as condições de produção imbricadas a ele.

Portanto, além da posição que o sujeito ocupa no processo discursivo, participam também as formações imaginárias, produzidas tanto pelos emissores como por receptores do discurso, que são marcadas pela memória discursiva, o interdiscurso. O interdiscurso é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (ORLANDI, 2007, p.31). Ou melhor, pode ser definido como “todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas façam sentido” (ORLANDI,

2007, p.33). O interdiscurso disponibiliza dizeres determinando o que constitui uma formação discursiva.

Por fazermos parte de um processo histórico os discursos não se originam no sujeito, eles já estão postos, mas isso não exclui a singularidade presente na maneira como a língua e a história interferem em sua constituição. Ao enunciar, o sujeito se filia a redes de sentido, permeadas pelo inconsciente e pela ideologia. A memória discursiva não pertence ao sujeito. Ela é social. O sujeito é afetado por ela.

O discurso pode ser compreendido como um estado do processo discursivo mais amplo, que é contínuo, pois não há como definir um início ou um final para o discurso. Assim, os dizeres estão sempre em relação com outros dizeres já realizados, imaginados ou possíveis. Ao enunciarmos não estamos produzindo novos discursos, mas nos inscrevendo em discursos já postos em circulação.

Coracini (2005, p.34) chama a atenção para o fato de que a formação discursiva, como posto pela AD, é apresentada “como um discurso em formação, sempre em movimento, sem um início definido nem um fim possível, determinado”. Assim, as formações discursivas estão submetidas às ideológicas e às condições de produção do discurso. Fragmentos de formações discursivas entram em circulação constituindo diferentes formas históricas transformadas pelas condições atuais, gerando efeitos de sentidos diferentes dos circulantes em momentos históricos anteriores.

Orlandi (2007) indica que a noção de formação discursiva é básica para a AD, e permite a compreensão do processo de produção dos sentidos, pois os sentidos são extraídos das posições que os sujeitos ocupam e mudam de sentido de acordo com essas posições.

O processo discursivo pode ser compreendido por meio das relações parafrásticas (repetições, reproduções) que acontecem no interior das formações discursivas. Com isso, os procedimentos de análise da AD retomam o processo discursivo por meio de regularidades encontradas em tais relações de paráfrase.

Os efeitos de sentido do discurso estão embasados na materialidade discursiva da língua. Assim a produção dos efeitos de sentido remete à ideia de funcionamento da língua, em oposição à noção de função da língua. Pêcheux e

Fuchs (1997) buscam definir como se dá a participação da semântica e da sintaxe nas análises pela teoria do discurso.

De certa forma os autores buscam teorias semânticas que possam auxiliar o entendimento do processo discursivo no nível linguístico, assim como as regras sintáticas, no que se refere aos recursos que contribuem para as relações de sentido. Ainda assim, falta, segundo Pêcheux e Fuchs (1997), à teoria linguística, alguns recursos que contribuam de forma mais satisfatória aos conceitos apresentados pela AD.

O que falta é uma teoria do funcionamento material da língua em sua relação consigo própria, isto é, uma sistematicidade que não se opõe ao não-sistemático (língua/fala), mas que se articula em processos. Se convencionamos chamar "semântica formal" à teoria deste funcionamento material da língua, pode-se dizer que o que falta à análise linguística é precisamente essa semântica formal que não coincide de modo nenhum com a "semântica discursiva" evocada acima (PÊCHEUX e FUCHS, 1997, p.173).

Assim, os autores recorrem ao conceito de enunciação como uma maneira de compreender as fronteiras entre o que se constitui como o universo discursivo e o que pode ser descartado pelo analista. A enunciação traz à tona a percepção dos espaços vazios existentes nos processos discursivos, como o campo do que, em uma formação discursiva dada, seria possível ao sujeito dizer, porém não diz, ou às questões de tudo o que pode se opor ao que o sujeito enunciou. E esta questão poderá estar mais ou menos próxima da consciência do sujeito, pode estar envolvendo o interlocutor.

Retomando o conceito de discurso a ser estudado tomando como base as questões vistas até o momento, identifico no trabalho de Pêcheux e Fuchs (1997), que o discurso só pode ser concebido como um processo social cujas especificidades estão na materialidade, base de sua constituição.

Parto, portanto, da materialidade por meio das superfícies linguísticas, que são os discursos concretos, tomando como base que o discurso é um complexo de processos que remetem a diferentes condições de produção. Importa também ressaltar o que Pêcheux e Fuchs (1997) apontam como a não-redutibilidade do discurso ao linguístico ou ao ideológico, lembrando que tanto um quanto o outro são questões que fazem parte do processo discursivo.

1.4.1 O discurso escolar e o científico: o trabalho com a linguagem

No jogo discursivo entre história e processos de significação, a linguagem permeia as construções de representação de mundo. Com a expansão da internet e popularização das redes sociais, tal processo tornou-se global, e o ensino de inglês recebe novas formas de significar, assim como o aprendizado recebe novas motivações. As trocas, as negociações de sentido, tomam novos rumos por meio das redes que interligam sujeitos ao redor do globo. A esfera social é redimensionada, pois temos o local e o global em acordo/conflito. No mesmo caminho, as políticas que envolvem o ensino de inglês também estão refletindo tais processos.

Para a AD existe um compromisso da linguagem com o processo histórico, social e ideológico (ORLANDI, 2011), pois os sentidos são constitutivos dos sujeitos. Com isso, a linguagem assume um papel essencial quando se pensa na educação, e mais especificamente no ensino de inglês.

Os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, na sala de aula, se constituem na heterogeneidade. A escola reúne em seu espaço grande diversidade de sujeitos que se inscrevem nas mais diversas formações ideológicas, discursivas, imaginárias, “isto é, resultam de uma pluralidade de vozes que se cruzam em consonância ou em dissonância” (CORACINI, 2003a, p.319).

Ao questionar os processos discursivos instaurados, e seus efeitos, os sentidos sedimentados, institucionalizados na escola, podemos dar lugar à construção de outros sentidos, de novas práticas pedagógicas, de outra forma de conceber a língua estrangeira como um ensino mais efetivo no contexto escolar.

Orlandi (2011) nos lembra de que o sujeito não é capaz de se apropriar da linguagem individualmente. Essa apropriação é social. A ilusão do sujeito e a maneira como a ideologia irá interpelá-lo fazem parte dos meios formais que uma língua oferece de delimitar o que diz, selecionando o que se torna possível dizer.

Em termos de relações escolares da linguagem, Orlandi (2011, p.28) define o discurso pedagógico (DP) como um discurso circular,

institucionalizado, “que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola”. Por meio do discurso pedagógico a escola garante seu regulamento, suas máximas, seu prestígio e legitima suas ações.

Falar em discurso pedagógico é definir um tipo de discurso em relação a outros, como o jornalístico, o político, assim como conceitua Orlandi (2011). Essa tipologia se configura por meio de traços associados a determinadas formações discursivas e imaginárias. Dentre suas principais características estaria o de ser um discurso neutro, com função de transmitir informações, prevalecendo a ausência de problemas de enunciação em que o sujeito estaria descaracterizado, gerando credibilidade científica, e a distância entre os interlocutores seria grande, não havendo tensão.

Orlandi (2011) aponta que não há neutralidade no uso da linguagem e define uma tipologia para o discurso pedagógico com base nas relações parafrásticas e polissêmicas na negociação de sentidos. A autora diferencia três tipos de discurso com base em seu funcionamento: o lúdico, o polêmico e o autoritário. Segundo ela, a distinção entre eles está baseada na relação entre seus interlocutores e o objeto do discurso, e também nas condições de produção de tal discurso.

No geral, o discurso autoritário não visa à polissemia, restringindo as relações de sentidos, já o discurso lúdico tem em sua dinâmica de produção a ampliação da polissemia, permitindo que o referente do discurso seja exposto aos interlocutores e os sentidos não sejam controlados, e o discurso polêmico se configura pela polissemia controlada, pela negociação de sentidos, pois os interlocutores buscam direcionar o referente do discurso por meio de sua relação com o mesmo.

Com relação à reversibilidade na relação entre locutor e ouvinte, o discurso do tipo autoritário “procura estancar a reversibilidade. O lúdico vive dela; no polêmico a reversibilidade se dá sob condições” (ORLANDI, 2011, p.29).

Por meio das formações imaginárias e das relações de poder, Orlandi (2011) aponta o discurso pedagógico tendendo ao tipo autoritário. No percurso de sua produção estão presentes as imagens (I) do professor (A), do referente (R) e do aluno (B). A partir dessas três imagens principais derivam-se outras relações entre os interlocutores e o objeto discursivo a ponto de termos

derivações como: IB(R) – Imagem que o aluno faz do referente; IA(R) – Imagem que o professor faz do referente; IB(A) – Imagem que o aluno faz do professor; IA(B) – Imagem que o professor faz do aluno (ORLANDI, 2011)

Pensando em termos de discurso pedagógico, cria-se um esquema de imagens dominantes segundo uma gradação de autoritarismo que irão direcionar o discurso pedagógico, como IB(IA(R)) – a imagem que o aluno faz da imagem que o professor faz do referente, ou IB(IA(IB(IA(R)))) – a imagem que o aluno faz da imagem que o professor faz do que seria a imagem que o aluno tem a respeito da imagem que o professor tem do referente (ORLANDI, 2011).

A imagem que deveria ser dominante no discurso pedagógico, segundo Orlandi (2011), seria a que o aluno faz do referente – IB(R), sendo o referente aquilo que se deve saber. Porém, o discurso pedagógico aparece como um discurso de poder, criando a noção de erro, dando espaço a uma enunciação segura e autossuficiente – limitando os sentidos. Assim, “poderíamos dizer que *A ensina B = A influencia B*. [...] Mais do que informar, explicar, influenciar ou mesmo persuadir, ensinar aparece como *inculcar*” (ORLANDI, 2011, p.17).

Poderíamos, então, perguntar: o que é o aluno e o que é o professor? O aluno é idealmente B, isto é, a imagem social do aluno (o que não sabe e está na escola para aprender), e o professor é idealmente A, isto é, a imagem social do professor (aquele que possui o saber e está na escola para ensinar). É assim que se “resolve” a lei da informatividade e, de mistura, a do interesse e utilidade: a fala do professor informa, e, logo, tem interesse e utilidade. O professor *diz que e, logo, sabe que*, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, a dizer que sabe, isto é, ele aprendeu (ORLANDI, 2011, p.21).

Retomando as características principais do discurso pedagógico, Orlandi (2011) defende que ele tende a se comportar como um discurso do tipo autoritário. Pois, para ela, o que temos é um professor “dono” do conhecimento que precisa ser “recebido” pelo aluno, sem que este possa construir, por meio de suas inferências, alguma relação entre o conhecimento escolar e a sua formação enquanto sujeito.

O professor se constitui como um mediador, já que ele pode ser considerado representante do saber científico, de onde emana seu poder. Sua mediação se dá muitas vezes por meio do livro didático, que é uma fonte do saber científico transformado em discurso pedagógico, com o fim de torná-lo mais acessível aos alunos. Ao transformar o saber científico em discurso

pedagógico o livro didático aponta para determinadas regiões de discurso, como o da divulgação científica (CORACINI, 2003a).

Pelas condições de produção do discurso pedagógico, há o apagamento do modo pelo qual o professor se apropria do conhecimento científico, tornando-se ele próprio detentor do conhecimento. Função que dificulta a percepção de ser uma voz mediadora de sentidos.

Para o ensino de línguas, o uso da metalinguagem é algo recorrente, porém Orlandi (2011) afirma que ao fixar definições e excluir a materialidade da linguagem, a metalinguagem utiliza conceitos elaborados, enunciados implícitos para apagar seus limites e as vozes que se pronunciam nele. Assim, a metalinguagem no ensino de inglês se configura pelo ensino desta língua permeada por definições, regras, tradução de vocabulário. A forma de romper com a ênfase na metalinguagem estaria no ensino direcionado ao uso da língua, em que a partir do contato com a língua inglesa, o aluno desenvolveria a compreensão do funcionamento linguístico da mesma.

Outra característica do discurso pedagógico é a perspectiva que a escola assume ao olhar para os fatos, para o conhecimento. Ela atribui um valor de necessidade ao que deve ser aprendido, naturalizando-o como um saber legitimado. A metalinguagem nesse contexto é responsável pelo achatamento, pela simplificação do conhecimento escolar, pelo efeito de que todo saber escolar é um saber útil e deve ser aprendido.

A distância entre o que se imagina ideal e o ideal é preenchida por meio da mediação, que acontece dentro da ordem social com seus respectivos valores, pela ideologia. Coracini (2003a) diz que o discurso dominante da ciência na modernidade é posto fora de qualquer contexto:

Sabe-se que o discurso dominante da ciência na modernidade coloca a ciência e o discurso científico fora (ou acima) de qualquer contexto social, argumentando que a garantia do conhecimento está exatamente aí, no fato de o conhecimento estar fora ou à parte do objeto a ser conhecido e, principalmente, fora do sujeito cognoscente, fora de toda a atividade que leva ao conhecimento (CORACINI, 2003a, p.320)

Na mesma direção, Lopes (1999) critica o cientificismo, que contribui para a mistificação da ciência, já que esta, segundo a autora, deveria ser compreendida por meio de seu caráter relativo e provisório, essencialmente

humano, uma obra da cultura em vez de se tornar objeto de culto, cujo sucesso volta-se sempre para a mitificação que ela própria busca superar. Além disso, a autora fala da importância do conhecimento cotidiano, que também faz parte da cultura, como os demais saberes da sociedade. O conhecimento cotidiano também é transmitido e a escola é um dos canais institucionais para essa transmissão. Portanto, na escola circulam os discursos científico, pedagógico e cotidiano.

A ciência mantém, por meio de seu distanciamento, um caráter objetivo, que lhe garante confiabilidade, através de modelos racionais universais, que funcionam de forma independente de qualquer subjetividade. Na ciência e na modernidade, segundo Coracini (2003a), em termos psicanalíticos, não haveria falta, efeitos de sentidos levados à compreensão pelo fazer científico, provocados pela busca da verdade sobre o Universo. Nessa perspectiva,

Tal construção discursiva da ciência enquanto projeto transcendental se alicerça, portanto, na racionalidade universal, na crença de que existe uma razão que é a própria razão de ser da humanidade. Não restam dúvidas de que ela pressupõe a adoção da concepção de sujeito centrado, cartesiano que, pelo uso efetivo da razão, permite que o objeto fale, que o objeto se apresente, se declare, enfim, se dê a conhecer, sem a interferência de paixões, de interesses, de desejos que, sabemos hoje a partir de Freud, constituem o cerne mesmo da subjetividade (CORACINI, 2003a, p.321).

O professor, por meio do discurso pedagógico, das relações implícitas de poder, sob a ótica da cientificidade, silencia os sentidos de ser um transmissor de informações, dissimulando-se, por meio do uso da metalinguagem, e ocupando a posição de sujeito cientista.

Coracini (2003a) argumenta que a ideia de cientificidade perpassa o imaginário do professor e do aluno de modo a determinar uma suposta postura de isenção diante do saber objetivo, como se não houvesse a contaminação por ideologias e pelas relações de poder. O professor crê na suposta transparência da linguagem, que o tornaria também transparente, “como se só houvesse a sua verdade e como se o que diz fosse conclusivo, completo, não deixando espaço nem lugar para a dúvida, para o conflito, para a contradição, para a falta, que o habitam e constituem toda subjetividade” (p.333).

A língua inglesa pode ser entendida como produto do trabalho da linguagem, existindo neste trabalho um poderio no que tange às formações ideológicas e tudo o que elas podem carregar consigo. E essa relação de poder muda de acordo com o termo que adotamos, ou seja, inglês como língua estrangeira, língua franca, imperialista ou adicional.

Na perspectiva discursiva, a linguagem é um produto humano que se contrapõe ao que é natural de forma que, por mais que pareça natural, o produtor não possui controle sobre a língua e “a representação que produz o reflexo da realidade na língua é trabalho linguístico. Em suma, a língua não é só um instrumento, nem um dado, mas um trabalho humano, um produto histórico-social” (ORLANDI, 2011, p.99).

Partindo do princípio de que a língua existe na medida em que se apresenta associada a grupos sociais, chega-se à conclusão de que, na língua, o social e o histórico irão coincidir. Assim, ela pode ser entendida como ação humana, como trabalho. Regula comportamentos, funções sociais, intervém na memória e se liga ao processo histórico (ORLANDI, 2011).

Estudar a língua inglesa, portanto, é recuperar sua historicidade, buscar maneiras de agir e interagir no mundo e sobre o mundo, acessar novos sentidos para a função da escola assim como a função da língua. A linguagem torna-se o meio pelo qual se realiza a mediação necessária entre a história e o agir do homem no mundo, de forma regular, convencionada por seu conteúdo histórico e social.

Ao utilizar modelos que levam em conta o social, Orlandi (2011) afirma que se torna possível atingir a modulação da linguagem, mantendo a polissemia e a paráfrase reguladas reciprocamente. Tais modelos trabalham o percurso da linguagem em sua prática, material da análise de discurso.

É importante também levar em consideração as condições de produção do discurso, pois, como diz Orlandi (2011), é por meio delas que poderemos compreender como os conhecimentos são socialmente distribuídos. Como observado, os sujeitos ocupam lugares diferentes, em formações discursivas diferentes, pois ocupam lugares na ordem do social em suas condições de produção. Possuem práticas sociais permeadas pelas formações discursivas na qual se inscrevem, ou seja, fazem uso da linguagem assujeitados a determinadas ordens sócio históricas.

Portanto, utilizamos a linguagem como um trabalho interativo realizado pelos sujeitos que produz determinados sentidos, como um agir no mundo, enquanto relação entre interlocutores, no qual o contexto é constitutivo. Que “estabelece-se, assim, pela noção de discurso, que o modo de existência da linguagem é social: lugar particular entre língua (geral) e fala (individual), o discurso é lugar social” (ORLANDI, 2011, p.157). Mais que isso, é por meio da linguagem que o sujeito irá agir no mundo, interpretar o que acontece ao seu redor.

As formações imaginárias que permeiam o ensino e a posição que o professor ocupa, assim como as relações que se produzem a partir da língua-cultura com o conhecimento científico e cotidiano, mobilizadas por meio do discurso pedagógico são aspectos importantes para se compreender as possibilidades e os limites para o ensino de língua inglesa na RME.

Defendo que, dentre as discussões levantadas até aqui, o conceito de língua adicional está mais de acordo com a realidade que encontro na escola atualmente. Na mesma medida, o conceito de tradução cultural me permite compreender as relações de sentidos possíveis para o ensino de língua-cultura em uma sociedade multicultural que faz parte do contexto global e que é híbrida por natureza.

Além disso, os conceitos apresentados pela Análise de Discurso me permitem observar o ensino sob o âmbito discursivo, da negociação de sentidos. O conceito de condições de produção é importante para compreender esta pesquisa, pois há dois aspectos importantes a serem levantados com base em tal conceito. Primeiramente, a condição de produção da própria pesquisa, por colocar em contato/conflito as formações imaginárias dos professores e do pesquisador.

Assim, os filtros que utilizo para analisar os dizeres dos professores estão voltados para a discursividade, permeada pela compreensão da língua inglesa como língua adicional e as relações socioculturais permeada pelas relações de sentidos e a tradução cultural.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento os pressupostos metodológicos e analíticos da pesquisa, tendo como base as condições de sua produção, os sujeitos envolvidos e o instrumento de pesquisa que foi utilizado. Por fim, reúno os dizeres dos professores traçando uma linha de análise para observar elementos relacionados ao ensino de língua inglesa nas escolas.

2.1 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA

Analiticamente, a perspectiva discursiva me permitiu trabalhar com a linguagem de uma forma menos ingênua, ao perceber seus efeitos tanto na materialização da subjetividade dos sujeitos-professores quanto na mobilização de sentidos constituídos ao longo de suas histórias profissionais.

A Análise de Discurso foi o dispositivo que embasou a elaboração do instrumento de pesquisa (questionário) aplicado aos professores de língua inglesa da Rede Municipal de Educação de Curitiba. Para a AD, os sujeitos e os processos de significação não são transparentes e isto se torna relevante quando pensamos que os sujeitos e a linguagem encontram sua unicidade por meio da relação entre um e outro, ou seja, sozinhos, sujeito e linguagem são incompletos, sendo necessário que um se articule com o outro para se produzir os efeitos ideológicos que constituem o discurso (ORLANDI, 2011).

A partir dessa afirmação, recorro às respostas dos professores para analisar as possibilidades e os limites para o ensino de língua inglesa na RME explicitados em seus discursos.

As condições de produção, que constituem os discursos, funcionam de acordo com certos fatores. Um deles é a relação de sentidos. Segundo essa noção, não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros, que os sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. (ORLANDI, 2007, p.39).

Os relatos dos professores tornam-se o meio pelo qual os dizeres estarão mobilizando uma memória social, em um processo que envolve a

antecipação, e sua inscrição nas formações ideológicas, discursivas e imaginárias nos termos desta pesquisa. Ou seja, professores de Língua Inglesa falando sobre o ensino do idioma nas escolas em que atuam em Curitiba. Os professores não são meramente produtos e seus dizeres não são simplesmente dados, pois se constituem mutuamente, e são parte do processo histórico-social no qual se constitui esta pesquisa (ORLANDI, 2012b).

2.1.1 O cenário da pesquisa

As condições de produção desta pesquisa se constituíram, durante meu curso de mestrado, a partir do momento em que fui convidado a compor a equipe responsável pela Coordenação de Línguas Estrangeiras Modernas na Secretaria Municipal de Educação, da Cidade de Curitiba. Tornei-me um dos responsáveis pelos encaminhamentos dos cursos de formação continuada para os professores de inglês. Com isso, pude entrar em contato pessoalmente com todos os sujeitos da pesquisa nesses encontros.

A aplicação do questionário aconteceu no segundo encontro do curso “*Practice of english and activities to be done with teens*”, durante o mês de abril de 2014, com 22 professores de inglês que lecionam para turmas de 6º a 9º anos do Ensino Fundamental. Alguns preferiram responder por e-mail, mas a maior parte dos questionários foi preenchida antes do início do encontro.

2.1.2 O instrumento de pesquisa

Por meio dos estudos em Análise de Discurso e dos objetivos deste trabalho, busquei articular os conhecimentos mobilizados na fundamentação teórica para a elaboração de um instrumento de pesquisa-questionário que foi aplicado aos professores (ANEXO - A).

O questionário consistiu em perguntas gerais e específicas que foram desenvolvidas a partir de três focos principais: i) o perfil profissional, ii) a prática profissional e iii) o ensino da língua inglesa.

Em um primeiro momento, as perguntas visavam levantar informações sobre a formação dos sujeitos que atuam com o ensino de inglês, estavam relacionadas com a instituição em que se graduaram, o ano de formação, o tempo que atuam como professores de inglês e como professores na Rede Municipal de Educação. Tais itens permitiram fazer uma análise mais quantitativa dos dados e também compreender um pouco da origem desses sujeitos. O ano de formação e o tempo de atuação puderam dizer muito sobre o processo de identificação e a relação que produzem com o ensino.

Algumas destas perguntas estavam relacionadas aos motivos que levaram os sujeitos a escolherem o curso de Letras, os interesses individuais durante o percurso na graduação e a expectativa do curso com relação ao aprendizado da língua inglesa, uma vez que a relação entre o aprender e o ensinar podem estar ligadas às relações que os sujeitos produzem entre sua vida escolar, o período em que estavam estudando para atuar profissionalmente e sua atuação no campo profissional da docência. Essas relações estão representadas nos dizeres dos professores, que apresento mais adiante.

Ainda, perguntei sobre a realização de cursos de aperfeiçoamento profissional do idioma, na intenção de compreender mais sobre como o professor lida/lidou com os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

As questões sobre a prática profissional estavam ligadas à utilização de materiais, linguagens diferenciadas e a relação entre o conhecimento e o aluno. Assim, perguntas que procuravam identificar se o profissional utiliza o livro didático e outros materiais didáticos em suas aulas, e os motivos que o levam a utilizar contribuíram para a formação do *corpus* de investigação dessa relação. Além disso, os profissionais foram questionados a respeito do cotidiano escolar, com seus desafios e superações, relacionados à prática docente, sua experiência em outros ambientes de aprendizado, e a diferença que percebem entre o ensino de língua inglesa na escola básica e em um curso de idiomas.

Com essas questões busquei compreender como os professores mobilizam os sentidos para a sua atividade docente a partir de algumas relações com o discurso científico e escolar, o trabalho com a linguagem, a

utilização de múltiplas linguagens, os reflexos das relações de poder entre professor-aluno e cultura-língua.

No que diz respeito à relação com o ensino da língua, as perguntas buscavam revelar a impressão do professor sobre o ensino da língua inglesa na escola pública, o ensino de outro idioma na sociedade, a relação entre o local e o global, e o que poderia ser diferente no ensino de inglês na escola. Além disso, investigavam o que o professor prioriza no aprendizado de inglês de seus alunos e quais as estratégias que costuma dar mais ênfase. A última questão dizia respeito ao papel do professor de língua inglesa na sociedade contemporânea.

Os dados obtidos por meio deste instrumento permitiram elaborar uma análise quantitativa e qualitativa. No entanto, não foi possível abordar todos os dados nesta pesquisa, por isso selecionei os dizeres que revelam uma relação mais direta com os objetivos deste estudo.

2.1.3 Os sujeitos da pesquisa

Para manter o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa, atribuo a eles alguns nomes populares em língua inglesa. Optei pela troca de nomes para manter um efeito de identidade dos sujeitos, por considerá-los parte do processo de construção de sentidos, os interlocutores que fazem parte das condições de produção deste discurso/dissertação.

Os 22 sujeitos da pesquisa atuam como professores de inglês nas 11 escolas que ofertam turmas de 6º a 9º anos do Ensino Fundamental. Apresentam certa diversidade em termos de formação inicial, tempo de serviço e experiência profissional.

Com relação à formação em Letras, temos pelo menos dez instituições de ensino superior responsáveis pela formação desses profissionais. Destaca-se a Uniandrade, com a formação de sete dos professores: Aimee, Clark, Phoebe, Violet, Sophy, Grace e Wendy. Há também outras instituições curitibanas, como UFPR, na qual Meryl se graduou; PUCPR, responsável pela graduação de Cheryl, Mia e Daisy; TUIUTI, em que Janis, Hazel e Louis se formaram; Santa Cruz, onde Tracy se formou; FACEL, instituição na qual

Alyssa cursou Letras. Os demais (Ellen, Valerie, Anne, Naomi, Bridget e Scott) se formaram em outras cidades e depois vieram para Curitiba.

São formações diferentes que esses profissionais recebem, pois cada instituição possui sua grade curricular e também há graduações que valorizam a formação docente e também preparam o profissional para a pesquisa acadêmica, enquanto outras se preocupam apenas com a primeira.

Nesse processo de significação, os professores estão assujeitados a determinadas formações discursivas, que irão regular seus dizeres, seja por influência da formação acadêmica, da trajetória de trabalho ou mesmo da constituição como sujeito, da mesma forma como irão regular a maneira como estes mobilizam a linguagem para o ensino.

Existem documentos como as Diretrizes, na RME que são responsáveis pelas orientações curriculares a serem seguidas, assim como visam organizar a atividade pedagógica nas escolas, a fim de que as diferenças entre a formação dos docentes enriqueçam o trabalho do grupo. Por outro lado, as diretrizes também se constituem como mecanismos de controle, pois, por meio de seu efeito de organização, tolhe a liberdade de atuação dos professores em determinados aspectos como a organização dos conteúdos. Assim, elas acabam produzindo uma imagem de regulamentadora do ensino.

Porém, não há garantias de que aquilo que esteja posto seja totalmente aplicável em todos os contextos de aprendizagem. Além disso, tem de se levar em conta as próprias habilidades dos professores que, muitas vezes, estão mais desenvolvidas em sua oralidade, na habilidade linguística, ou de leitura e escrita. E serão esses pontos que o professor irá explorar com mais profundidade, por acreditar ser seu maior campo de domínio.

A experiência profissional também é algo que chama atenção, pois temos as professoras Mia e Naomi formadas há mais de trinta anos, enquanto Hazel mal havia completado dois anos com formação na área específica no momento da participação na pesquisa. A grande maioria dos sujeitos pesquisados, um montante de dezesseis profissionais, se formou na década de 2000: Aimee, Cheryl, Clark, Meryl, Phoebe, Janis, Tracy, Alyssa, Violet, Hazel, Valerie, Louis, Wendy, Anne, Daisy e Scott.

Em termos de trajetória profissional, os professores com mais tempo de magistério já passaram por diversas mudanças no sistema educacional. A

professora Naomi, formada em 1981, viveu tempos nos quais não existiam muitas leis e documentos de cunho pedagógicos produzidos pelo governo, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), ou os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, enquanto Hazel, formada em 2012, teve contato com esses documentos e com as discussões mais atuais sobre o ensino de inglês ainda em sua graduação.

Algumas realidades em termos de experiência profissional sobressaem neste grupo. Existem casos como o de quatorze professores (Cheryl, Clark, Meryl, Ellen, Phoebe, Janis, Tracy, Alyssa, Mia, Valerie, Louis, Anne, Naomi, Daisy, Bridget e Scott) que possuem experiência como professores de inglês antes de entrarem na RME. Trata-se de uma atuação profissional vivida em outras realidades, seja em curso de idioma ou escola básica pública ou privada.

Contudo, observamos alguns professores, como Aimee, Hazel, Sophy, Grace e Wendy, que têm mais tempo na Rede Municipal de Educação do que como professoras de inglês. Há também o caso de Violet, que atua como professora de inglês, desde o momento em que entrou na RME. São formas diferentes de se relacionar com o ensino de inglês, estando permeadas por todas as experiências anteriores.

Outro fator relevante em termos de construção dos sujeitos, ligado diretamente à relação entre conhecimento escolar e científico relatado pelos professores é a necessidade de curso de aperfeiçoamento do idioma, pois apenas Naomi, entre os vinte e dois professores, diz não ter necessitado.

Apesar de dez trabalharem ou já terem trabalhado em curso de idioma, também relatam tal necessidade profissional: Clark, Meryl, Phoebe, Janis, Alyssa, Valerie, Louis, Anne, Daisy e Bridget. Isso remete à questão apresentada por Jordão (2014a) com relação à pressão que professores de língua estrangeira, como os de língua inglesa, que sofrem para atuarem como um falante nativo, levando os profissionais a uma busca incessante por uma fluência praticamente inalcançável.

Entretanto, podemos compreender que, assim como a educação escolar, o ensino na Universidade pode estar voltado para outros objetivos de aprendizagem, e, por conseguinte, de uso da língua estrangeira que são diferentes dos objetivos de aprendizagem dos cursos de idiomas. Enquanto

neste a referência muitas vezes é o falante nativo no que tange à proficiência na língua, aqueles estão voltados para a formação cidadã e o uso da língua de forma mais independente do que simplesmente vinculada à centralidade que envolve as referências de falantes nativos (GIMENEZ, CALVO E EL KADRI, 2011), além de que os professores das universidades brasileiras provavelmente não são falantes nativos em sua maioria, o que tornaria incoerente o ensino voltado para a fluência tomando como referência esse tipo de usuário da língua.

Também se pode compreender que esse fato se dá, como aponta Jordão (2013), à imagem de fracasso que o ensino do idioma possui na escola pública, reflexo da formação de professores “com o objetivo de desenvolver ‘conhecimento para a prática’, raramente preocupados com o ‘conhecimento da prática’” (p. 281).

Na sequência, apresento mais um elemento das condições de produção desta pesquisa que aparece nos dizeres dos professores investigados, as diretrizes curriculares.

2.1.4 As Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba para Língua Estrangeira

As Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba configuram-se como um item importante nas condições de produção do ensino, e que permeia a prática do professor. Apresento algumas considerações sobre o documento, que foi publicado em 2006 e que segue vigente. Indico como as Diretrizes abordam conceitos como o de linguagem, cultura, e suas implicações no ensino de inglês nas escolas municipais.

As diretrizes são um documento regulador/norteador do trabalho pedagógico na escola básica. Configura-se em um conjunto de instruções e procedimentos, e, como tal, indicam as escolhas que o sistema de ensino adota para o que deve ser ensinado/aprendido na escola.

Os conceitos abordados por esse documento irão nortear o trabalho que os professores de inglês desenvolverão, ou pelo menos funcionam como uma tentativa de organização do trabalho, pois como sujeitos complexos, os

professores possuem suas referências próprias, suas representações, que os constituem enquanto tal no processo educativo.

Assim como venho argumentando até o momento, as contribuições das pesquisas acadêmicas, ou dos estudos sobre o ensino de inglês demoram a alcançar a sala de aula. Nessa perspectiva, há neste documento reflexos de algumas teorias, ou ideias defendidas por determinados autores que procuram contemplar uma compreensão mais ampla de língua.

Convém também assinalar que, apesar de o ensino de línguas estrangeiras em Curitiba estar voltado para as escolas da educação básica a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, com a adoção do ensino de língua inglesa, esse documento apresenta orientações sobre línguas estrangeiras no geral, pois a Rede Municipal de Ensino de Curitiba abre espaço para que as escolas que atuam em tempo integral desenvolvam projetos com língua estrangeira, mesmo não sendo parte da grade curricular obrigatória.

Assim, algumas reflexões sobre o ensino de inglês que são debatidas neste trabalho não encontram reverberação no documento, pois há um efeito de homogeneização no ensino de língua estrangeira quanto aos aspectos que são concernentes a qualquer outro idioma. Os efeitos de se ensinar/aprender inglês acabam não sendo tratados de forma mais abrangente, pois outros idiomas não apresentam a mesma relação de poder com o idioma materno, assim como as relações com a cultura.

Há nas Diretrizes a tentativa de valorização da comunicação entre sujeitos de outras culturas, outros povos. Mas ainda há o reflexo da relação de poder entre o nacional/local e o global, representados pelo idioma como uma ferramenta de acesso, como uma chave que abre portas.

Segundo o documento, a comunicação por meio de uma língua estrangeira possibilita a aproximação e interação com o mundo, no sentido de que o conhecimento de um segundo idioma é “uma ferramenta importante para o acesso à comunicação intercultural, à atuação social, à tecnologia, às ciências modernas, à formação pessoal e acadêmica e ao mundo dos negócios” (CURITIBA, 2006, p.181).

A meu ver, essa imagem da língua estrangeira como o caminho para o sucesso gera uma relação de inferioridade ou insucesso para quem não a aprende. Valoriza-se a atuação social, a tecnologia do outro, e espera-se que

os sujeitos se tornem mais completos em termos pessoais e profissionais por aprenderem a língua estrangeira.

O aprendizado da língua estrangeira propicia o desenvolvimento da introvisão (CURITIBA, 2006), ou seja, o estudante é levado a compreender seu próprio idioma por meio da comparação entre sua língua materna e a língua que está sendo aprendida.

Os professores são orientados nas Diretrizes, a observarem o aprendizado do aluno para que possam estabelecer relações entre a língua adicional e a materna, destacando suas semelhanças e diferenças e não promovendo transferências negativas entre os idiomas. Também é necessário que o estudante compreenda questões mais primordiais como fonema/grafema, para que possa compreender as pronúncias e entonações que o permitam desenvolver a oralidade. Destaca-se assim a valorização dos aspectos linguísticos em detrimento das possibilidades de comunicação que estão envolvidos com o aprendizado da língua.

Além disso, a valorização das questões linguísticas gera um efeito de apagamento das questões culturais, pois se enfatiza o ensino de estruturas, já que o aluno precisa aprender a “gramática” da língua.

Quanto às relações entre língua e cultura, tal documento argumenta que aprender um novo idioma é ampliar a visão cultural, pois o ensino de língua estrangeira não está dissociado da cultura da língua alvo.

O aprendizado deve ampliar os conhecimentos interculturais evitando que o aluno crie estereótipos e visões unilaterais sobre a cultura do outro. Para tanto, as Diretrizes, utilizam o conceito de alteridade, por meio do qual o sujeito identifica sua cultura, se relaciona com a cultura do outro, e é capaz de compreender os diversos valores culturais e a organização política e social presentes no mundo.

Com relação às abordagens para o ensino de língua estrangeira, as Diretrizes estabelecem a necessidade de o professor conhecer as diversas abordagens e a grande variedade de opções metodológicas permeadas por elas. Porém, indicam que o professor não deve se tornar apenas executor de métodos de ensino, e sim utilizá-los sob uma visão crítica, adequando-os a cada sala de aula e às dificuldades individuais dos alunos.

É importante ainda, segundo as Diretrizes, que os conteúdos a serem trabalhados sejam problematizados a partir do conhecimento de mundo dos alunos, pois tomando o contexto próximo, o aluno terá mais condições de se expressar, e o aprendizado torna-se mais significativo. Para tanto deve-se evitar construções isoladas, repetição de palavras, memorização de frases.

Entre as orientações sobre diversificação do trabalho, as Diretrizes, apontam a música como uma forma de apresentar algo autêntico e que faz parte do cotidiano do aluno. Consta no documento que atividades com música são um exercício de estudo que permite ao aluno perceber nuances de pronúncia, estrutura de linguagem e compreensão de referências culturais.

Com relação ao uso da língua em sala, ressalta a importância de os alunos estarem em contato com a língua, ou seja, o professor deve utilizar o idioma alvo o maior tempo possível em sala para que os alunos desenvolvam sua oralidade também, e isso auxilia na compreensão das funções da língua.

Portanto, as Diretrizes indicam também os objetivos de aprendizagem para cada série de forma específica, assim como os conteúdos que devem ser trabalhados. As orientações presentes nesse documento estão presentes nos dizeres dos professores investigados, conforme será constatado mais adiante na análise.

2.2 DISCURSOS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Para compreender os sentidos para o ensino de língua inglesa nos discursos dos professores investigados, dividi o corpo de análise em três abordagens principais: a constituição docente, a atividade docente e o ensino de inglês na escola.

Sob a ótica da constituição docente, busquei meios de relacionar como a trajetória e o processo de formação inicial contribuíram para a inscrição desses sujeitos na formação discursiva de professores.

Na sequência, identifiquei aspectos da atividade docente relevantes para o ensino de inglês na atualidade. Assim, para compreender o trabalho docente apresento os recortes sobre a utilização do livro didático público, o

discurso pedagógico sobre o ensino desenvolvido por eles e aquilo que poderia ser diferente no ensino escolar de inglês.

Adiante, organizei os dizeres dos professores quanto ao ensino de língua inglesa na educação escolar tendo em vista a importância do aprendizado de uma língua adicional no que tange suas relações culturais e também a relação entre professores e alunos.

Informo que utilizarei os termos escola pública, ensino público, escola básica, escola regular, ensino regular como similares da escola pública municipal que faz parte das condições de trabalho dos professores, pois eles mesmos utilizam tais termos para esta instituição. Curso de idioma e escola de idioma também serão utilizados neste texto como sendo correlatos.

2.2.1 A constituição docente

Reúno os recortes que revelam modos pelos quais se configura a constituição docente e o processo de inscrição dos sujeitos pesquisados na formação discursiva de professores de inglês. O sujeito, segundo Orlandi (2011), está mergulhado no social que o envolve, e se constitui a partir das contradições que o interpelam. Para apresentação das análises, organizei os dizeres transcritos em duas abordagens, a saber: os caminhos trilhados para a profissão e as expectativas da formação profissional.

2.2.1.1 Os caminhos trilhados para a profissão

A constituição desses sujeitos, no que tange à inserção na formação discursiva (CORACINI, 2005; ORLANDI, 2007) “ser professor”, difere na maneira como criaram relações com a profissão na qual atuam. Dessa forma, compreender, partir da história pessoal, os caminhos pelos quais o sujeito se tornou professor de inglês auxilia a compreensão de como ele produz sentidos para o ensino de língua inglesa na escola.

Ao serem questionados sobre os motivos que os levaram a cursar Letras, alguns elementos se destacaram nos dizeres dos professores no que concerne a seus processos de identificação com a profissão.

Os motivos mais evidentes estão relacionados com processos de identificação produzidos por meio das relações afetivas com a profissão, a língua, literatura, enquanto outros revelam uma relação com a experiência anterior de docência, a influência familiar e uma contra-identificação com a profissão.

Apresento os relatos dos professores que designam alguma relação afetiva com a área de ensino de língua inglesa como uma justificativa para a escolha pelo curso, conforme as transcrições.

Escolhi o curso de letras por gostar muito de inglês e querer ser professora (Meryl).

Um gosto bastante grande pela língua inglesa desde a minha adolescência e porque também já estava formada no magistério e queria muito lecionar (Phoebe).

Não tinha certeza da escola, mas gostava de estudar línguas (Anne).

Porque gosto de linguística e acho o idioma uma disciplina dinâmica e a que melhor se comunica com o aluno (Mia).

A paixão pela literatura (Hazel).

Por ter afinidade com a língua inglesa e por não ter muitos cursos disponíveis em minha faculdade optei por letras (Valerie).

O sentido de ser professor para estes sujeitos parece estar ligado a uma relação afetiva. Em alguns casos, este elo se configura pelo “gostar” da língua inglesa e “querer ser” professora (MERYL, PHOEBE), indicando que cursaram Letras como uma maneira de se inserir na profissão. Ainda no sentido de “gostar”, algumas professoras apontam preferências por estudar línguas (ANNE), gostar de linguística e a busca por uma disciplina dinâmica e comunicativa (MIA). Por sua vez, Hazel expressa um sentido passional pela literatura que permeia o campo e a motivou a cursar Letras, enquanto Valerie manifesta “ter” afinidade pela língua inglesa.

Os sentidos de “afetividade” produziram diferentes modos de constituir estes professores, e indicam as maneiras pelas quais os sujeitos foram “afetados” a serem professores, mantendo uma “afinidade” que permeia a história de vida dos mesmos. Esse processo de inscrição na formação discursiva “ser professor” se manifesta por uma tendência a gostar do idioma,

da área e da profissão. Mostra que a constituição docente, além de ser diversificada, provém de certa identificação prévia dos sujeitos com o curso de Letras. Pode-se dizer por estas afinidades, que há no discurso algo que mobiliza um desejo em ser professor, em aprender sobre o campo de estudos e a buscar meios para que isso se concretize.

Alguns professores justificaram a escolha pelo curso de Letras por já estarem inseridos na área e resolveram dar continuidade a ela por meio de uma formação acadêmica.

Já estar lecionando inglês em cursos (Clark).

Já atuava como professora de língua inglesa, então, decidi finalizar a situação (Alyssa).

Como já trabalhava com educação (magistério nível médio) ao escolher uma faculdade optei por uma licenciatura que além de me satisfazer profissionalmente, pudesse me realizar pessoalmente (Wendy).

A experiência anterior dos sujeitos levou-os a cursar essa graduação, e pode ser evidenciada pelo uso do advérbio de tempo “já”, de forma que o curso se tornou um complemento para algo que fazia parte da história de vida deles.

O professor Clark revela que a opção pela Licenciatura foi em função de uma ação educativa que estava em desenvolvimento em sua vida. A professora Alyssa manifesta um sentido de consequência ao escolher a formação pedagógica na área de língua inglesa. Enquanto a professora Wendy que já trabalhava na área diz ter optado pelo curso a fim de se desenvolver profissional e pessoalmente.

Em ambos os casos, poderíamos relacionar a incompletude dos sujeitos (ORLANDI, 2011) como um fator desencadeador da escolha da profissão, na medida em que cursar Letras poderia gerar um efeito de completamento para sua atuação profissional em curso. Assim, em “determinado momento” a formação acadêmica apareceu como uma oportunidade de os sujeitos continuarem avançando na trajetória profissional, uma vez que eles “já” se encontravam e se viam na formação discursiva de professor. O curso acadêmico aparece como uma alternativa para complementar ou reforçar os modos de constituição docente para a posição de

sujeitos na formação discursiva “ser professor”, tendo em conta que o ofício de professor já fazia parte das condições de vida e de trabalho destes.

A influência familiar também pode ter um efeito na escolha da profissão. A família, como formação ideológica na qual o sujeito está em contato por mais tempo, pode ter sido decisiva para a opção por uma ou outra área de atuação. O contato com determinadas imagens, modos de vida, aspectos culturais podem ter produzido sentidos para a escolha da profissão. Segue então os relatos de professores que revelam este efeito como influenciador na trajetória profissional.

Influência da família, todos são professores (Naomi).

Questões familiares. Minha mãe foi professora e me incentivou para que eu fosse também (Dayse).

Nestes trechos, há o entrelaçamento das formações imaginárias representada pelos familiares que pode ter despertado alguns sentidos que motivaram esses sujeitos para a prática docente.

Pelo relato de Naomi, há uma força ideológica das imagens familiares que a influenciou a ser professora, já que em sua família “todos são professores” então terei que ser professor também, ou seja, revela a ausência de outro sentido de profissão possível a ser seguida. No caso de Dayse, o relato mostra a influência que a mãe da docente exerceu para que ela optasse em cursar Letras. Dessa forma, a motivação materna (ou a implicação externa) afetou-a para que trilhasse os mesmos caminhos profissionais.

As relações familiares contribuíram para que estes sujeitos seguissem os caminhos profissionais para o ensino da língua inglesa. Estas relações de sentidos presentes nas formações discursivas da família podem ser vistas como pontos de determinação histórica e social para a escolha da profissão.

Em outros casos, há uma contra-identificação dos sujeitos com o curso de Letras, que se pode perceber pela posição adotada ao relatarem a falta de opção para cursarem outra graduação ou os motivos da escolha apenas relacionados ao fato de não gostarem de determinadas disciplinas e o curso de Letras restar como uma das poucas opções.

Não tinha matemática (Bridget).

Por não ter muitos cursos disponíveis em minha faculdade optei por letras (Sophy).

As condições de produção dos sentidos de ser professor podem ter sido decisivas para a escolha da profissão. Dizer “não ter” familiaridade com a linguagem matemática (BRIDGET), assim como “não ter” uma disponibilidade de outros cursos para a formação acadêmica (SOPHY), foram elementos que permearam a escolha do curso de Letras dessas professoras. Estes depoimentos revelam que o movimento de ser professor ocorreu em função de uma condição ou pela falta de opção para outra formação.

De certa forma, estes sentidos evidenciam uma contra-identificação preliminar com área de atuação. Assim, percebemos uma imagem de passividade ou de imediatismo em obter uma formação acadêmica, uma vez que os sujeitos poderiam ter procurado “meios” ou outras “opções” de desenvolvimento profissional, outras graduações dentre aquelas que estivessem disponíveis naquele determinado momento.

A ideia de contra-identificação demonstra que, apesar de não ficar evidenciada a identificação com o curso de Letras dentre as opções disponíveis para as professoras, foi esse o curso escolhido, demonstrando que há sim um processo de identificação silenciado por meio das condições de produção do discurso das docentes. Tanto Sophy com Bridget poderiam ter escolhido outros cursos que não tivessem matemática em sua grade, ou outras opções dentro da restrição de oferta de formação, mesmo em áreas fora do campo das licenciaturas, mas a escolha se deu para este curso, demonstrando que os sentidos para a profissão docente perpassam o processo de identificação profissional.

Orlandi (2007) afirma que os sentidos produzidos pelos discursos são determinados pelas formações discursivas nas quais os sujeitos se inscrevem. Estar inscrito na formação discursiva de professor de inglês irá mobilizar determinados sentidos nos dizeres dos professores, porém, as fronteiras das formações discursivas são fluidas e reconfiguram continuamente suas relações. Assim, ao relacionarem diferentes imagens, ideologias e mesmo outras formações discursivas como a da família, ou das relações de afetividade para produzirem sentidos para suas trajetórias docentes, os professores podem produzir efeitos diferentes para a escolha profissional.

Os depoimentos indicam algumas maneiras de construir motivos para a profissão de professor de inglês por diferentes perspectivas, para o que vem a ser esse sujeito e que interferem na imagem de ser professor, das diferentes posições que podem ocupar, assim como dos diferentes discursos aos quais eles recorrem ao falarem das respectivas trajetórias. Nesta direção, ficam configurados alguns sentidos que fazem parte da construção dos professores como sujeitos históricos interpelados pela ideologia, família, condições de produção do trabalho docente.

A maneira como a ideologia interpela esses sujeitos em sua trajetória para a profissão, assim como a posição que ocupam na formação discursiva de professores pode variar de acordo com suas trajetórias. Os profissionais partem de lugares sociais distintos para produzir seus enunciados sobre a relação entre sua constituição histórica e social com a profissão docente (PÊCHEUX, 1997). Os sentidos de afetividade poderão nortear seus dizeres em sala de aula, da mesma forma que os demais profissionais, por meio de seus processos de identificação. São modos diferentes de se compreender como mobilizadores da linguagem para o ensino.

2.2.1.2 As expectativas da formação acadêmica

A ideologia orienta as formações discursivas, e estas se diferem pelos lugares que ocupamos dentro dos aparelhos ideológicos (PÊCHEUX e FUCHS, 1997). A academia, como uma instituição, possui seus mecanismos, por meio dos quais inculca a posição de sujeitos acadêmicos que irá se modificar para sujeitos professores, devido à mudança nas condições de produção em que passamos de alunos na universidade para professores na escola.

Apresento aqui alguns sentidos revelados pelos dizeres dos professores a respeito da graduação ter suprido as expectativas quanto ao aprendizado do idioma. Entre eles, destaca-se o fato de o curso de graduação não ter possibilitado um domínio esperado da língua inglesa para a atuação profissional. Desse modo, os sentidos manifestados para o domínio teórico e oral que foi produzido durante o curso na área de língua inglesa são apresentados a seguir.

A ênfase estava voltada à língua portuguesa (Aimee).

Acredito que o inglês ofertado nas universidades privadas prioriza um ensino amplamente voltado à gramática. Dessa forma, questões como a oralidade e a compreensão auditiva ficam comprometidas. Essa defasagem pode ser relacionada às poucas aulas semanais destinadas ao ensino de língua inglesa em todos os seus aspectos (Tracy).

Porque não houve ênfase na conversação do inglês (Mia).

Foi insuficiente no desenvolvimento de habilidades linguísticas (Hazel).

Acho que parcialmente. Poderia dar mais ênfase no idioma em si. Muitos estudantes necessitam de mais estudos do inglês e de suas metodologias de ensino para entrar em sala de aula e desenvolver seu papel (Wendy).

Os depoimentos revelam que muitos professores saem da graduação com a sensação de que não conseguiram alcançar o domínio teórico de seu campo de trabalho, e o mesmo acontece com relação ao domínio da língua inglesa.

Os relatos de alguns professores apresentam sentido de “direcionamento”, de “orientação” quando escrevem que as ênfases estavam “voltadas” para à língua portuguesa (AIMEE) ou à gramática (TRACY) que, de certa forma, direciona para uma possível forma de ensinar na educação básica, reflexo desta experiência formativa.

Os dizeres indicam que o curso de graduação frequentado não oportunizou um contato com a língua inglesa, com a oralidade que pretendiam. Alguns relatam que o curso não possibilitou oportunidade para conversação (MIA) e insuficiência de algumas habilidades, assim como em partes não ofereceu um aprofundamento do idioma (WENDY).

O sentido de incompletude no que tange ao domínio do idioma, que também envolve o processo de formação acadêmica, é um forte influenciador das aulas, pois muitos professores sentem-se inibidos em falar inglês com seus alunos, devido a esta falta de domínio ou a falta de prática na língua.

A ênfase na língua portuguesa permeando o ensino de língua inglesa leva ao ensino baseado em estruturas gramaticais, ao ensino sobre a língua, ou seja, os alunos aprendem suas regras e aspectos linguísticos (JORDÃO, 2013) em detrimento do ensino da língua, ou seja, o uso e o desenvolvimento da habilidade de se comunicar, produzir enunciados em diversas situações de interlocução.

Collins (2002) critica o formato dos cursos de graduação que tratam a língua apenas como um objeto de estudo, buscando um aprendizado sobre o idioma, seu domínio técnico e desconsiderando-o como uma possibilidade de construção de conhecimentos. Fato que podemos perceber no relato da professora Hazel ao tratar de seu interesse em desenvolver habilidades linguísticas em língua inglesa (fluência no idioma), e que não foi totalmente alcançado no curso.

Celani (2002) aborda esta questão afirmando que essas características que persistem nos cursos de formação se devem a uma compreensão equivocada do que deveria ser a formação de um profissional que trabalha com o ensino de língua estrangeira.

O domínio do idioma, e o modo como as aulas na graduação foram ministradas, com ênfase em gramática e poucas aulas semanais (TRACY) equivalem à estrutura do ensino da língua adicional na educação básica.

Alguns relatos destacam um sentido de frustração ou de dificuldade de o curso de Letras suprir as expectativas almejadas.

Porque já tinha conhecimento prévio do idioma e não consegui progredir mais. O curso não oportunizou uma certificação internacional que era um dos meus objetivos (Janis).

Acredito que deveria ser mais aprofundado e na verdade só dá princípios básicos (Grace).

No curso presume-se que você já sabe o idioma. Então, estudávamos no mesmo sistema das escolas regulares. Não havia aprimoramento, pois não era feito nivelamento, todos estudávamos na mesma turma (Valerie).

O curso de letras não foi o que eu esperava em relação a conhecer a língua inglesa. Ficou aquém das minhas expectativas (Bridget).

Eu acreditava que sairia da faculdade fluente e isso não aconteceu (Violet).

O sentido de frustração pode ser identificado nos relatos das professoras, quando analisamos argumentos como o curso não possibilitar um avanço (JANIS), aprofundamento (GRACE) e aprimoramento no conhecimento (VALERIE) da área, que eram objetivos esperados pelas investigadas. Outras professoras indicam que se frustraram com o aprendizado oferecido pela formação (BRIDGET) e com a fluência que não foi desenvolvida (VIOLET) no curso de graduação. De modo geral, a maior frustração se dá em termos do avanço no conhecimento do idioma, uma vez que as professoras

apresentavam expectativas antes da entrada na formação acadêmica, porém elas não foram atendidas.

As professoras indicam pressupostos para o que poderia ser um ensino idealizado, em que o aluno aprendesse a língua inglesa para se tornar fluente, conseguir uma certificação internacional. Entretanto, Valerie revela que durante a graduação o sistema de ensino ao qual esteve assujeitada era semelhante ao das escolas regulares, e isso gerou na professora um efeito de frustração.

Lima (2009) defende que independentemente dos métodos e abordagens que utilizados nos cursos de graduação, atualmente a grande maioria oferece o programa com dupla habilitação e “que tem falhado na preparação dos professores” (LIMA, 2009, p.10). Para o autor estes cursos “acabam colocando no mercado de trabalho profissionais inexperientes, inseguros, sem ou com pouca fluência na língua estudada, portanto despreparados e com muita dificuldade para exercer a docência” (LIMA, 2009, p.10). Essa imagem está refletida de alguma forma nos dizeres dos professores pesquisados.

Schmitz (2009) argumenta que há a necessidade de que a formação acadêmica do professor de inglês seja capaz de promover o desenvolvimento das quatro habilidades básicas da língua (leitura, escrita, fala e escuta) em detrimento a perpetuar a imagem de que o ensino escolar de inglês não possua valor social.

Todos os estabelecimentos de ensino superior devem preparar os alunos nas quatro habilidades. Formar professores de idiomas que não falam a língua estrangeira em nada contribui para melhorar o nível das escolas secundárias, públicas ou particulares. Estabelecer como meta o ensino exclusivo de leitura em língua estrangeira (e nada mais!), não motiva as faculdades e universidades a melhorarem os programas de ensino em língua estrangeira. Uma política de ensino de línguas que enfatiza somente a leitura enfraquece o perfil do professor de língua estrangeira, e existe o perigo de escolas contratarem professores de outras áreas que saibam ler, talvez precariamente, na língua estrangeira com a finalidade de resolver o problema da "falta de professor" de qualquer jeito. A língua estrangeira tende a ser a matéria "prima pobre" nas escolas. (SCHMITZ, 2009, p. 18)

Em seus argumentos, Schmitz (2009) critica também o ensino acadêmico que proporciona aos alunos conhecimentos para atuar como

professores na educação básica pautados apenas no ensino de leitura, conforme se apresenta nos Parâmetros Curriculares Nacionais¹.

No mesmo caminho, Paiva (2009, p.32) argumenta que é imprescindível ao professor de inglês saber a língua, “pois ninguém ajuda outra pessoa a aprender aquilo que ele mesmo não sabe”. Gimenez (2009) também informa que, apesar de os professores terem certa parcela de responsabilidade sobre o ensino escolar de inglês pela forma como oportunizam a aprendizagem para os alunos, a formação dos profissionais que atuam na escola tem sido extremamente insatisfatória não só no contexto brasileiro, mas em outros países da América Latina.

Os professores de inglês demonstram níveis insatisfatórios de proficiência linguística e de preparo profissional para lidar com as situações adversas da maioria das salas de aulas. Essa situação é fruto de políticas educacionais que ainda não conseguiram produzir efeitos para as camadas mais pobres da população. São inúmeros os fatores que concorrem para esse quadro, desde a desvalorização da profissão de professor até a ausência de uma política de incentivo ao aprendizado de línguas estrangeiras. (GIMENEZ, 2009, p.108)

O processo que permeia a formação desses sujeitos, no que se refere às relações entre o conhecimento acadêmico e o ensino, revela a necessidade de uma formação que entregue ao final do curso um sujeito capaz de sentir-se prontamente inscrito na formação discursiva de professor, de atuar no ensino escolar como um professor não-nativo (JORDÃO, 2014a) e consciente do seu poder mediador e mobilizador do discurso pedagógico (CORACINI, 2003a). Questão que se revela nos sentidos identificados nos relatos dos investigados sobre a sua formação, e como isso é retomado quando se veem em sua posição como professores.

Jordão (2005) argumenta que a subjetividade se constitui por meio da luta por legitimidade, e que o sujeito se constitui a partir do conflito com diversas ideologias, e tal movimento permite os processos de identificação que promovem sua transformação.

Os sujeitos nesta pesquisa revelam por meio de seus relatos sobre suas trajetórias e suas expectativas de aprendizagem algumas imagens do que poderia ser um modo de aprender a língua inglesa na RME, voltado para a

¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais configuram-se como um dos documentos norteadores da educação básica no Brasil. Seu lançamento ocorreu em 1999.

oralidade, com mais aprofundamento para o uso da língua e a capacidade de se comunicar no idioma, que são expectativas suas na posição de aluno, ou seja, seus não-ditos revelam que o desejo de aprender o idioma passa por determinadas estratégias de ensino que eles mesmos não tiveram.

Cabe investigar então se a atividade docente promovida nas escolas tem atingido algum desses modos de ensinar, ou se o trabalho docente também está gerando certo efeito de frustração nos estudantes, ou nos próprios professores por não conseguirem alcançar determinados níveis de conhecimento da língua com os alunos.

Em resumo, os principais sentidos apresentados pelos professores podem ser sistematizados no quadro que segue:

Tabela 1 - Sistematização da análise sobre a constituição docente

Constituição docente	
Caminhos trilhados para a profissão	Afetividade
	Experiência anterior
	Influência familiar
	Contra-identificação com a profissão
Expectativas com relação à formação	Domínio teórico
	Frustração

2.2.2 As perspectivas para o ensino de inglês

A partir dos dizeres dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa que acontece em sala de aula, analisei questões que me auxiliaram a compreender os sentidos que permeiam e influenciam o cotidiano da escola. Nessas condições, as questões referentes à prática do professor foram importantes para desenvolver as discussões nos recortes que serão apresentados a seguir, por meio de duas abordagens: o livro didático público e o discurso pedagógico.

2.2.2.1 O livro didático

O livro didático reúne diversas linguagens, por meio de textos, charges, imagens, músicas, entre outros. Nas condições de produção do discurso pedagógico a partir da sua utilização na escola, busco compreender as relações da atividade docente com o livro didático, o aluno e o professor.

Indico aqui alguns sentidos que expressam uma relação entre o livro didático e o aprendizado dos alunos.

Porque os alunos gostam e o livro me ajuda bastante (Cheryl).

Como guia e ajudar os alunos a ter contato com o material (Clark).

Para os alunos terem uma referência (Mia).

É um recurso muito importante para nortear tanto o aluno como o professor. Porém não é o recurso mais importante (Phoebe).

Vejo que é a única ferramenta disponível para os alunos (Aimee).

Não. Não atende às necessidades. Não é atrativo para o aluno (Alyssa).

Estes dizeres evidenciam que o livro didático é importante para a mediação do conhecimento (LOPES, 1999), atribuindo-lhe alguns sentidos para a utilização no cotidiano em que os alunos estão inseridos.

Esses professores defendem que os alunos gostam do livro didático (CHERYL), serve para ajudá-los a ter contato com (CLARK) ou ser uma referência (MIA) para a língua. Em alguns casos, o livro didático aparece como um recurso para direcionar os alunos e professores na atividade docente (PHOEBE), pois este torna-se um norte, algo a ser seguido. Há uma valorização do uso do livro como mecanismo desencadeador da aprendizagem. Contudo, como aponta Grigoletto (1999), convém dizer que no livro didático existe um sentido de linearidade se apresentando como um discurso pronto, um sentido fixo, constituidor de um sujeito completo, como se o conhecimento que apresenta fosse algo que tornasse esse sujeito acabado, linear, transparente.

A professora Aimee relata, inclusive, que o livro seria a única ferramenta disponível para o aprendizado do idioma, atribuindo a ele um poder de verdade que apaga as relações culturais que o aluno possa ter com o

idioma para além dele. Ou seja, o livro passa a ser a fonte dos sentidos, a única fonte de conhecimento para os alunos, ignorando o fato de que eles estão em contato com a língua inglesa cotidianamente. Existem inúmeros recursos que poderiam auxiliar o professor, e podem ser acessados por todos os alunos fora de sala, e da escola, já que a língua inglesa tem permeado nossas vidas. Materiais diversos presentes na sociedade como placas, nomes de estabelecimentos comerciais, programas de televisão e outros, materiais de divulgação variados que poderiam ser utilizados para o aprendizado da língua.

Nestes termos, conforme escreve Grigoletto (2003), existem efeitos de apagamento, tanto social como cultural, promovidos pela homogeneização e uniformização das diferenças que são refletidas nesse tipo de material. Dessa forma, ao relatarem utilizar o livro disponibilizado, tanto alunos como os professores estarão envolvidos neste efeito de apagamento cultural e social, que pode contribuir para a construção de relações de sentidos que refletem no desinteresse do aluno em aprender e na obrigação do professor em ensinar.

Por outro lado, como no relato de Alyssa, é possível identificar professores que não fazem uso do livro por acreditarem que não atende às necessidades ou por não ser atrativo para o aluno. O trabalho docente, nestes casos, está voltado para aquilo que os alunos precisam devendo os materiais e linguagens que o professor utiliza serem úteis para o aprendizado. Esta professora mostra uma preocupação em despertar o interesse do aluno voltando seu planejamento para o que ela julga ser importante e que atenda a uma necessidade de aprendizagem dos alunos. O livro didático poderá não ser útil em tal caso, já que os sentidos prontos apresentados pelo livro podem estar muito aquém daquilo que o professor intenta construir em sua aula. O uso de tal recurso também não destitui o trabalho do professor, pois apesar de ser um material com fins didáticos, a mediação do profissional torna-se imprescindível para seu bom aproveitamento.

Sobre esse assunto, Coracini (1999) indica que os livros didáticos continuam a privilegiar atividades cognitivas e que buscam um sentido determinado dos textos. Atividades como a comparação entre dois fatos ou informações, relação de episódios ou a busca pelas intenções do autor não tornam a leitura mais crítica. Além disso, a ideia de criticidade muitas vezes abordada por esse tipo de material induz à compreensão de que a criticidade

seria um dos conteúdos a ser ensinado ao aluno, não levando em consideração que o sujeito constrói sentidos próprios para o que aprende, e a visão crítica é algo que o constitui.

Apresento adiante alguns relatos defendendo a importância do livro didático público para a atividade docente, mas não se restringindo a ele.

Eu utilizo o livro didático como fio condutor do meu trabalho, ou seja, um direcionamento na organização dos conteúdos gramaticais e vocabulário. Ele é um bom caminho, mas muitas atividades e conceitos são complementadas no caderno. Falta fixação e sistematização (Ellen).

Para auxiliar meu trabalho (Scott).

Facilita o trabalho docente. Contudo, muitas vezes opto por utilizar atividades à parte, pois nem sempre o livro contempla a grade curricular ou as atividades do livro não são apropriadas (Valerie).

Alguns exercícios, textos informativos e mais atuais são encontrados nestes livros e vale a pena usá-los (Naomi).

Uso com pouca frequência. Seleciono algumas atividades. Porque os conteúdos não batem com o currículo que recebemos da Secretaria e também porque o material não é de boa qualidade, recebemos 2 opções para escolher, mas infelizmente nenhuma condiz com a nossa realidade (Janis).

Mas muitas vezes tenho que selecionar o que vai ser utilizado e adaptar de acordo com cada turma (Bridget).

Esses dizeres atribuem ao livro didático sentido de falta, mesmo quando faz referência a uma forma de conduzir ele é complementado por outras atividades (ELLEN), ou como auxiliar (SCOTT), para facilitar a atividade docente (VALERIE), para demonstrar alguns conteúdos mais atualizados para o processo de ensino (Naomi), ou ainda para adaptar as atividades mais relacionadas com o cotidiano dos alunos (JANIS; BRIDGET). Há nesses dizeres um sentido de seleção cultural (FORQUIN, 1992) indicando a utilização do livro didático para selecionar aquilo que está próximo às necessidades dos alunos.

Janis inclusive indica que o livro não condiz com a realidade em que trabalha, revelando a qualidade do material, os conteúdos que as Diretrizes organizam como fatores de conflito entre a organização do livro e o cotidiano escolar. A mesma relação de poder nas condições de produção da aula entre Diretrizes e livro didático é representada por Valerie. Isso mostra que tais professores conseguem manter um nível de criticidade mais elevado com

relação ao que está posto no livro e aquilo que é realmente importante de ser trabalhado com os alunos, seus aspectos linguísticos e culturais.

Coracini (1999) alerta que os livros didáticos estão muito voltados para o processo comercial. Dessa maneira, os aspectos prioritários são o como os conteúdos são apresentados, àquilo que gera mais interesse, que agrade professores e alunos, visando a comercialização do material em detrimento à apreensão dos conteúdos pelos alunos

Os sujeitos não têm condição de dominar todo o processo de construção de sentidos. Da mesma maneira que o professor, ou o livro didático não serão capazes de controlar todo o processo de aprendizagem. Temos um longo caminho a percorrer até que sejamos capazes de nos desvencilhar de determinadas questões, principalmente as mais formais da língua, de modo a dar lugar à produção de sentido pelo próprio aluno, considerar o aluno como um ser capaz de interpretar e pensar a respeito daquilo que está em contato.

Coracini (1999) alerta que independentemente de o professor usar ou não o livro didático, independentemente de serem julgados como bons ou ruins, os princípios que norteiam o livro, a imagem do aluno que veiculam assim como sua organização já estão incorporados no professor. Criar atividades próprias pode simplesmente ser outra maneira de reproduzir o padrão apresentado nos livros de forma geral.

Essa visão da autora faz referência a um modelo de ensino já incrustado no professor desde a sua vida como aluno, em que o saber sobre a língua inglesa mediado por este recurso levou o professor a construir uma relação de sentido de verdade limitada, de que as questões apresentam somente uma resposta possível, de que é necessário saber as regras para poder se comunicar. Enfim, se retira o livro, mas sua presença permanece.

Portanto, é necessário oferecer condições para que o professor desenvolva sua própria aula, seu material, a partir dos sentidos que encontra para ensinar, diferente do livro didático, que reflete a construção de sentidos de seus autores. Oliveira e Trivelato (2013) apontam que o professor, como detentor de determinados mecanismos discursivos, pode utilizá-los no contexto social em que está inserido construindo uma perspectiva nova para a produção da aula, ou do material, de maneira a atender o contexto específico em que atua.

Como autor/produtor de suas aulas, ele é capaz de reconhecer as particularidades da exterioridade em que está inserido, suas especificidades, os sentidos que constituem os sujeitos alunos, as relações entre o grupo que irão auxiliar na formação de novos sentidos (OLIVEIRA; TRIVELATO, 2013). Esta elaboração pensando as condições locais de produção da aula não pode ser encontrada no que está posto em nenhum livro didático e pode ser um fator determinante para se alcançar certos objetivos de aprendizagem.

Os conflitos existentes entre a realidade da escola e a cultura que está permeando o aprendizado do aluno são evidenciados quando os professores relatam que o livro didático não contempla a realidade da escola, ou o conteúdo proposto pelas Diretrizes. Para além do efeito de imposição que as Diretrizes promovem na organização curricular, existe a preocupação dos professores em compreender como o livro didático estará fazendo sentido para o aprendizado, de que maneira este material irá mobilizar os conhecimentos dos alunos para o aprendizado, ou, na perspectiva do ensinar, como o conhecimento mobilizado pelo aluno irá auxiliar o professor a ensinar determinados conhecimentos.

2.2.2.2 O discurso pedagógico

Conforme apresentado anteriormente, Orlandi (2011) caracteriza o discurso por meio de três tipologias, ou tendências: o discurso lúdico, o polêmico, e o autoritário. A diferenciação entre os três se dá de forma mais ou menos fluida, em que a tensão entre a paráfrase e polissemia permite que no discurso lúdico haja maior abertura para esta, no discurso polêmico há certo direcionamento e no discurso autoritário há o controle.

O discurso científico que permeia as relações de sentidos na escola pode ser compreendido como um discurso pedagógico que tende para o autoritário, pois seu caráter científico, seu valor de verdade promove por meio da mediação um processo mais impositivo pelas relações de paráfrase. Após passarem pelo processo de formação inicial os sujeitos inscrevem-se na formação discursiva de professor, de mediador do conhecimento e como indica Coracini (2003a), ocupam a posição de detentor do saber científico.

Observo que os professores desta pesquisa possuem distintas formações iniciais em instituições de ensino diferentes e isso configura como esses sujeitos foram interpelados pelas ideologias que envolvem o campo de ensino e da prática pedagógica. A formação inicial pode moldar de forma significativa a maneira como o professor irá trabalhar em sala.

A imagem que o próprio professor construiu do que é ser um bom professor e de como deve ser uma boa aula, é permeada por sua vida escolar, por sua vida acadêmica e pela frequência ou não a curso de idioma. Quanto mais contato com “culturas” educacionais diferentes, mais ampla será a compreensão que o professor poderá ter de sua prática docente.

Nesta abordagem, apresentamos alguns dizeres que remetem ao discurso pedagógico. Os recortes apresentados são referentes a duas perguntas que se relacionam: sobre o que os professores priorizam no aprendizado de seus alunos; e quais as atividades/estratégias costumam dar mais ênfase.

Incluem-se aqui as perspectivas pelas quais os professores apresentam sua relação com a linguagem. Sendo assim, termos como gramática, técnica, testes e avaliações remeteram a um sentido de uma educação que tende para um discurso mais autoritário, enquanto termos como contextualização, percepção, momentos de prática oral revelam um sentido de um professor que busca flexibilizar o discurso pedagógico, que busca permitir que os alunos produzam sentidos a partir do estudo da língua inglesa.

Apresento os relatos de professores que recorrem aos sentidos do discurso pedagógico do tipo autoritário ao falar da ênfase de seu trabalho em sala.

Na gramática, os alunos conseguem entender e, na grande maioria, ficam mais interessados (Cheryl).

Técnicas de scanning e outras quanto à interpretação de texto. Por ser importante para testes e avaliações que os alunos enfrentarão posteriormente - ensino médio, ENEM e outros (Phoebe).

Trabalho mais, dou mais ênfase na parte gramatical, por fazer mais uso do quadro. Infelizmente, para os alunos, um quadro cheio é sinal de aula boa, quadro cheio = boca fechada. Práticas orais é sempre vista como "aula fraca", "oba-oba (Louis).

Os termos “gramática” (CHERYL) e “ênfase na parte gramatical” (LOUIS) remetem ao ensino de estruturas e regras, utilizando uma metodologia que permite pouca polissemia, tendendo a um discurso mais autoritário. Há ainda a argumentação de que o ensino de gramática é algo que satisfaz os alunos, ou por facilitar o entendimento do conteúdo (CHERYL), ou pela compreensão do que é uma boa aula (LOUIS). De alguma maneira, a argumentação de Cheryl, Phoebe e Louis revela que a atividade docente parte do que interessa ao aluno, da preocupação em despertar o interesse para o aprendizado.

Segundo Lima (2009), ainda não foi possível abolir totalmente o estudo de aspectos gramaticais no ensino de línguas, principalmente por constarem nos programas de ensino devendo então ser ensinados. Entretanto, o autor indica que “os saberes contemporâneos como a linguística textual, a análise do discurso, pragmática, pedagogia crítica [...] baseiam-se na noção ampla de textualidade como um fator decisivo na construção de significados” (LIMA, 2009, p.48). Assim, o estudo de tópicos gramaticais pode ser promovido por meio de aulas com prática de leitura, acionados, explicados e revisados quando se tornam necessários para a compreensão do texto.

Também expressões como técnica de interpretação de texto (PHOEBE), seguido por testes e avaliações revelam uma tendência ao discurso mais autoritário, pela polissemia controlada por uma técnica, ou seja, o aluno deve utilizar a técnica de *scanning* para alcançar a interpretação desejada pelo professor, o aluno deve reproduzir os sentidos esperados pela docente.

O ensino de línguas estrangeiras/adicionais, atualmente, lida com metas ambiciosas (LIMA, 2009) como a de capacitar o estudante para ler e compreender os textos de forma crítica, além de proporcionar o contato com diferentes textos, entendidos nesta pesquisa como linguagens, e que para o autor configuram-se como “diferentes tipos e gêneros, por meio de diferentes modos/canais, como oral, escrito, em jornais, rádio, televisão, em mais de um registro linguístico, como o literário, o científico etc.” (LIMA, 2009, p. 48)

Retorno aos argumentos de Orlandi (2011) ao abordar que o discurso pedagógico do tipo autoritário produz um sentido mais sedimentado, em que o processo parafrástico limita a negociação de sentidos nas aulas de inglês. O

uso de técnicas pode ser um auxiliador no processo de leitura, mas essa leitura não deverá se restringir a questões que permitam uma interpretação limitada da materialidade discursiva do texto. Em geral, o aluno busca por meio de determinadas técnicas de leitura responder a questões fechadas, e identifica no texto dicas que lhe permitam escolher entre as alternativas de um exercício. Tal atividade não deve ser descartada, mas os professores podem abrir espaço para outros tipos de estratégias para a leitura já que,

Fora do texto - e do contexto - não existe significado possível. Hoje, somente quem é capaz de ler o texto no seu sentido mais abrangente, atingindo o nível do discurso, com todas as suas implicações linguísticas, estéticas, socioculturais e políticas, será considerado alfabetizado (ou letrado) (LIMA, 2009, p. 48).

Seguindo por esse caminho, algumas professoras indicam que priorizam em sua atividade docente a leitura e interpretação de texto. Assim, tais profissionais podem estar mobilizando, por meio dessa prática discursiva, formas de desenvolver o aprendizado do aluno.

A interpretação de texto (Phoebe).

A leitura, audição e gramática (Mia).

Trabalho um pouco de tudo, mas a interpretação eu trabalho mais, porque atinge melhor meus objetivos e eu posso trabalhar vários temas e a gramática (Grace).

Que exista também uma prática oral é basicamente difícil, mas apresenta resultados. Priorizo também a compreensão de textos com estratégias de leitura (Anne).

Sempre procuro priorizar a leitura e interpretação do que lido, o entendimento do aluno em relação ao conteúdo trabalhado de forma contextualizada (Wendy).

A leitura (ORLANDI, 2012b) é um processo de produção de sentidos, não apenas uma forma de reproduzir os sentidos já postos. A interpretação envolve a leitura, e, por mais que o professor, ou o livro didático indiquem a existência de sentidos predeterminados (respostas corretas), os alunos estarão produzindo seus próprios sentidos ao entrarem em contato com os textos. Quando lemos, mobilizamos formações imaginárias para a compreensão da materialidade discursiva presente no texto. Mesmo utilizando técnicas para a resolução de determinados exercícios, a leitura promove negociação de

sentidos com a língua-cultura com a qual o aluno está em contato. Orlandi (2012b) afirma também que a leitura não deve ser tomada como uma prática discursiva que permite a transparência da linguagem, pois os sentidos não são transparentes.

O homem faz história, mas a história não lhe é transparente. Por isso, acreditamos que uma metodologia de ensino consequente deve explicitar, para o processo de leitura, os mecanismos pelos quais a ideologia torna evidente o que não é e que, no contrário, resulta de processos de produção de sentido, historicamente determinados. A “naturalidade” dos sentidos é, pois, ideologicamente construída. A transparência dos sentidos que “brotam” de um texto é aparente, e tanto quem ensina quanto quem aprende a ler devem procurar conhecer os mecanismos que aí estão jogando (ORLANDI, 2012b, p.136)

Ao expressar sua preocupação com a contextualização do conteúdo a partir da leitura, a professora Wendy mobiliza determinadas questões apresentadas nos argumentos de Orlandi (2012b), nos quais a autora defende que o trabalho com leitura é um processo que integra os domínios do conhecimento linguístico, pedagógico e social, uma importante função no trabalho intelectual, pois o aluno mobiliza, pela prática de leitura, o seu conhecimento linguístico em língua materna e estrangeira, suas referências de mundo, seu interdiscurso e as relações de sentidos que já fazem parte de sua constituição para produzir sentidos a partir do que está lendo, ao mesmo tempo que é guiado por atividades pedagógicas que visam o aprendizado, e o cumprimento de determinadas ações. Para o ensino de inglês, a leitura promove outras implicações, pois envolve uma outra língua, permitindo o envolvimento do campo discursivo com questões lexicais, elementos morfológicos, sintáticos e fonológicos que fazem parte da constituição da outra língua-cultura (LIMA, 2009).

O âmbito metodológico da linguagem permite o trabalho com unidades de vários níveis (palavras, sentenças, períodos), assim como suas especificidades (lexical, morfológica, sintática, semântica), mas o que se propõe, na AD, é um ponto de vista diferente, pois a “perspectiva discursiva também é constitutiva delas, também fornece dados” (ORLANDI, 2011, p.116).

As professoras Phoebe, Grace, Mia, Wendy e Anne, ao relatarem que valorizam o trabalho com a leitura podem estar mobilizando todas essas questões para o ensino da língua adicional, permeada por uma compreensão

do que seja um ensino mais voltado para a discursividade, que permita aos alunos aprenderem a língua inglesa a partir de seu uso.

Outra imagem revelada por alguns professores ao serem perguntados sobre o que priorizam no aprendizado de inglês de seus alunos remete a um discurso pedagógico mais autoritário, baseado em processos parafrásticos, com o uso da metalinguagem, o ensinar sobre a língua por meio do estudo da gramática.

Priorizo os conteúdos da grade curricular (Aimee).

Levando em conta a quantidade de conteúdo a ser vencido dentro de um determinado espaço de tempos, professores de modo geral priorizam a visão gramatical. Não que isso seja uma generalização, pois varia até mesmo entre escolas (Tracy).

Eu priorizo o estudo da gramática contextualizada nos textos e a prática e memorização do vocabulário correspondente (Ellen).

Priorizo o aprendizado de conteúdos mínimos necessários a partir de aulas mais interativas possíveis (Alyssa).

Não tem como priorizar, temos que trabalhar o que está no currículo. Não há liberdade de escolha. O que eu faço é flexibilizar a aula e tentar torna-la mais interessante (Valerie).

O processo de ensinar e a prioridade para o trabalho docente estão representados nos dizeres de Aimee, Tracy, Alyssa e Valerie. Pelos relatos das professoras é possível identificar uma valorização do exercício de ensinar por meio da relação com os conteúdos apresentados no documento curricular.

A prioridade dada aos conteúdos, ao sentido da grade curricular, atesta o poder exercido pelas Diretrizes nas condições de produção das aulas, pois todas as professoras recorrem à organização curricular, à quantidade de conteúdos propostos pelo documento como algo que deve ser seguido no ensino da língua adicional.

Alguns sentidos destacam-se, como os de Tracy, que, ao falar da quantidade de conteúdo a ser “vencido” (relação de força), justifica a escolha dos colegas professores em priorizar uma visão gramatical do ensino, e se posiciona fora desse contexto, pois não assume diretamente que também trabalha dessa forma. Seu relato revela o poder das Diretrizes enquanto impositora/ditadora do que deve ser ensinado na escola. E esta imagem também aparece no dizer de Valerie, que revela não haver liberdade de

escolha para o trabalho na escola e a busca que ela faz para flexibilizar a aula e torná-la mais interessante, num processo de conflito entre o conteúdo a ser ensinado e o que seria de fato interessante para que o aluno aprendesse.

O ensino de gramática, baseado em conteúdos apresentado nestes dizeres desliza para um efeito de sentidos do discurso pedagógico do tipo autoritário, na forma de representação hierárquica do conhecimento que a escola possui, e que permeia a prática docente. As relações de sentidos para o conhecimento linguístico tornam-se mais forte do que outras relações possíveis de serem criadas por meio do ensino da língua inglesa.

Para Orlandi (2011, p.118) “o linguístico e o discursivo são distintos, mas não são estanques na sua diferença”. Há uma relação entre os aspectos linguísticos e a discursividade, pois o discurso se vale da materialidade linguística para produzir efeitos.

Jordão (2006) aborda a tradição estruturalista que concebe a língua como um intermediário entre o sujeito e o mundo, um sistema fechado, que permite ser estudado quando extraído de seu uso social ou ideológico. A visão estruturalista busca formas mais próximas do que seria a verdade, ou a realidade para o conhecimento. Ao argumentar que a prioridade do ensino são os conteúdos, as professoras acessam a memória discursiva que envolve a naturalização do conteúdo escolar como algo separado do contexto, passível de ser aprendido de forma objetiva, neutra.

A imagem de conteúdo como sendo uma manifestação do conhecimento científico pode promover nas professoras a sensação de confiabilidade, por estarem trabalhando com a utilização da metalinguagem, ou seja, o uso da língua para ensinar a língua, por meio de modelos fixos de funcionamento da língua independente da subjetividade dos envolvidos no processo de ensino (CORACINI, 2003a). O trabalho docente torna-se centrado em um sujeito racional, sem interferência de suas paixões, interesses e desejos, gerando um apagamento da constituição dos sujeitos envolvidos no processo de ensino.

De outro modo, algumas professoras revelam uma visão de um ensino mais voltado à comunicação, como prioridade para o aprendizado dos alunos. As professoras indicam relações de sentidos voltados para o contato com a língua e o processo comunicativo.

Tento priorizar a comunicação por meio oral, mas não obtenho bons resultados devido à falta de interesse dos alunos e o grande número de alunos em sala. O desinteresse ainda é um fator que mais afeta, por mais bem planejada que seja a aula, temos a impressão que faltou alguma coisa (Janis).

Que eles consigam se comunicar basicamente (Sophy).

Procuro priorizar o contato deles com a língua, seja através de vídeos, músicas, textos. Não me preocupo muito em fazê-los utilizar tal estrutura específica. Mas através da língua. Ter acesso ao mundo (Meryl).

O esforço em trabalhar com a comunicação mobiliza as professoras a acessarem o conhecimento científico para além da mera competência linguística/gramatical, pois envolve o conhecimento da língua e outras habilidades. Apesar da dificuldade relatada por Janis, existe o esforço em priorizar a comunicação, assim como Sophy, que busca que seus alunos utilizem o básico, mas que consigam se comunicar.

Meryl cria uma relação com múltiplas linguagens, fazendo com que seus alunos utilizem a língua, numa perspectiva de contato, de acesso.

Janis, ao priorizar a comunicação oral demonstra que, assim como indica Gimenez (2005) a oralidade é uma preocupação, mas os programas de ensino ainda se centram no ensino de gramática.

Nesses dizeres há a busca por uma abertura maior para a polissemia, já que ao priorizar o processo comunicativo, as professoras abrem espaço para que os alunos produzam sentidos próprios para a utilização da língua, criando relações com as músicas, vídeos e textos com os quais entram em contato para aprender. Dessa maneira, as docentes aproximam-se de um tipo de discurso menos autoritário, tendendo ao polêmico, corroborando com os argumentos de Jordão (2005):

Os diferentes conhecimentos legitimados pela escola constroem determinados procedimentos interpretativos, constroem diferentes maneiras de fazer sentido das coisas; a escola e os tipos de conhecimento que ela autoriza, aceita e legítima, ensinam os alunos e as alunas a perceberem suas vidas de determinadas maneiras, reforçando alguns procedimentos de construção de significados e excluindo outros. A escola pós-moderna preocupa-se com esses e outros procedimentos de **exclusão**, e busca ampliar ao máximo o contato com outras formas de conhecer, a fim de oferecer aos sujeitos maneiras diferentes de produzir sentidos, de se ver no mundo, de nomeá-lo (JORDÃO, 2005, p.31)

Os depoimentos apontam certa diversidade na maneira de elaborar a aula, pudemos evidenciar traços do discurso pedagógico autoritário, assim como tentativas de diminuir seus efeitos sobre a aprendizagem dos alunos. O professor pode se valer do ecletismo metodológico proposto por Coracini (2003a) como uma tentativa de trabalhar em sala de forma mais ampliada, fornecendo para o aluno a oportunidade de entrar em contato com a língua inglesa e com os diversos recortes culturais possíveis de serem relacionados com o idioma.

A atividade docente, como indicado pelos dizeres dos sujeitos, promove a tentativa do ensino de determinadas habilidades com o fim de atender algumas atividades sociais. Entretanto, há um longo caminho a ser trilhado no que tange à compreensão de que as práticas pedagógicas possam permitir ao aluno “fazer coisas’ socialmente importantes com o inglês” (COLLINS, 2002, p.128).

Ao buscar diversas metodologias e abordagens para produzir suas aulas o professor tenderá para um discurso pedagógico polêmico, nos termos de Orlandi (2011), possibilitando aos envolvidos utilizarem suas referências como sujeitos na negociação desses novos sentidos para a língua inglesa, suas implicações culturais e sociais.

Para Paiva (2009) é necessário compreender que a melhor metodologia é a que atende ao desejo da maioria dos alunos, sabendo-se que num ambiente composto por diversos sujeitos existirão alunos que não querem aprender outro idioma, mas que, por meio do envolvimento da maioria poderão ser instigados a se envolverem com a língua adicional.

Os principais aspectos que foram mobilizados pelos professores nesta abordagem podem ser organizados no seguinte quadro:

Tabela 2 Sistematização da análise das perspectivas para o ensino de inglês

Perspectivas para o ensino de inglês	
O livro didático	O livro didático para o aprendizado do aluno
	O livro didático para o trabalho docente
O discurso pedagógico	Ênfase no ensino de gramática
	Ênfase em leitura e interpretação
	Ênfase nos conteúdos curriculares
	Ênfase na comunicação

2.2.3 A língua inglesa na sala de aula

A abordagem anterior permitiu compreender como o professor mobiliza o discurso pedagógico e a linguagem para sua atividade docente. Nesta abordagem, apresento alguns sentidos para a relação entre professores, alunos e sociedade.

Os dizeres estão reunidos por meio de recortes para as respostas às questões sobre o cotidiano (desafios e superações) da prática docente em sala de aula, e o que os professores pensam das relações socioculturais no ensino de inglês.

2.2.3.1 A relação entre professor e alunos

O cotidiano escolar pode ser visto como um palco de disputa onde acontece constante troca e negociação de sentidos entre professor e alunos. Os professores indicam que há conflitos entre o ensinar (trabalho de mobilização da linguagem por parte do professor) e o aprender (produção de sentidos para o discurso pedagógico por parte dos alunos), representados por imagens de resistência, desinteresse, falta de preparo docente, número de estudantes em sala.

Alguns professores pesquisados atribuem o fracasso escolar ao desinteresse do aluno. Charlot (2000) defende que existem muitos fatores que envolvem o que se chama de fracasso escolar, e entre eles o professor também desempenha um papel importante. Nos dizeres, destacam-se os sentidos de desinteresse do aluno, e o de busca para despertar o interesse no ensino escolar de inglês.

Sob a ótica da responsabilização do aluno pelo insucesso do ensino de língua adicional na escola regular alguns professores indicam que o desinteresse produz um dos efeitos mais representativos no cotidiano de sua prática.

Meu cotidiano, geralmente, é de tensão, pois muitos alunos são desinteressados e atrapalham a aula prejudicando os poucos que querem aprender (Aimee).

O cotidiano é sempre um desafio. Há dias bons e ruins. Normalmente eles [os alunos] não estão interessados na aula. As aulas bem-sucedidas sempre têm um elemento diferente: vídeo, computador, algo do gênero. Surpreendentemente, o quadro chama mais atenção do que o livro, costumo classificá-los como “copistas”, pois eles gostam muito dessa prática. Mas são totalmente dependentes para a resolução dos exercícios. É sempre bem desgastante (Meryl).

A falta de interesse e a indisciplina dos alunos (Phoebe).

O único desafio que encontro em sala é manter a disciplina dos alunos. Na escola onde leciono os alunos não são interessados, não respeitam os professores, vão apenas para fazer bagunça. Muitas vezes, ficam o ano inteiro sem material, caderno, lápis, dicionário (Daisy).

Bastante difícil às vezes, principalmente a falta de interesse e a indisciplina em sala. Mas percebo também a evolução dos alunos (Anne).

Esses professores apresentam a imagem de que os alunos são o centro da relação pedagógica, e focalizam a responsabilização do resultado da aula no interesse do aluno e quando ele não acontece surge o conflito, a indisciplina. Desinteresse e indisciplina são parte de um processo que pode ser compreendido pelo viés discursivo, pela produção e negociação de sentidos. Orlandi (2007) argumenta que a relação de sentidos se constitui por meio da relação entre discursos, no caso, de professor e de alunos. Sendo assim, esta negociação torna-se um processo de tensionamento tanto entre os pontos de vista dos sujeitos quanto entre os sentidos já acessados pelos alunos e a produção de novos a partir do ensino.

Do meu ponto de vista não é tudo essa placidez: há tensão, confronto, reconhecimento e mesmo conflito na tomada da palavra. Há tensão entre o texto e o contexto (social, histórico-social). Há tensão entre interlocutores: tomar a palavra é um ato social com todas suas implicações. E se há sentido em se falar em dois “eus” é no sentido de que há conflito na constituição dos sujeitos (ORLANDI, 2011, p.151)

Para Aimee o desinteresse gera dificuldade, pois a professora quer ensinar, mas os alunos não querem aprender e atrapalham a aula. Tensão que pode ser derivada da discordância entre os objetivos dos sujeitos envolvidos nesse contexto, ou seja, a professora tem como objetivo dar aula, cumprir com o conteúdo que planejou, enquanto o aluno por não construir sentidos para o aprendizado desses conteúdos tem outro objetivo, conversar com o colega por

exemplo. Professora e alunos com objetivos diferentes trilham caminhos diferentes e isso gera conflito.

De modo semelhante, Anne também atribui a dificuldade de trabalho à falta de interesse dos alunos que leva à indisciplina. Entretanto, a professora finaliza com a afirmação de que consegue perceber a evolução dos seus alunos. Este depoimento reflete o processo discursivo em sala de aula, pois a negociação de sentidos é um palco de conflitos, que tem como resultado a ampliação e construção de novos sentidos. Orlandi (2011) indica que a AD problematiza a ilusão de que os sujeitos ocupam lugares neutros nas relações sociais, e que o conflito é uma forma de evidenciar o caráter ideológico que permeia a realidade social e histórica dos sujeitos. Assim, é em meio aos conflitos entre ensinar/aprender que o aluno aprende a língua adicional.

Meryl compreende que seus alunos podem demonstrar algum interesse sobre a aula quando investe em outras linguagens. A professora consegue compreender que há momentos em que os caminhos do ensinar e do aprender se unem despertando o interesse dos alunos, podendo ser um indício de que há caminhos possíveis para serem seguidos.

Continuando, neste recorte sobre o efeito do cotidiano para os sujeitos, há um grupo de dizeres que apontam a perspectiva de que são os professores quem devem tomar para si a responsabilidade de despertar no aluno o interesse. Essa imagem envolve o desafio de compreender os alunos como sujeitos complexos com suas necessidades específicas e desenvolver estratégias que sejam capazes de promover o aprendizado.

Estimular os alunos a aprender o idioma (Clark).

É tranquilo. Procuo dar ênfase às atividades diferenciadas em que os alunos possam sentir atraídos pelo estudo do inglês (Ellen).

Atualmente minhas turmas são mais interessadas e participativas do que nos anos anteriores. Noto que o conquistar, ser solidário com os alunos dá resultado. A interação com o componente curricular acaba seno uma consequência (Naomi).

O principal desafio é atingir o aluno, concorrer com a mídia, as tecnologias, a motivação deles e o interesse, muitas vezes, não é a aula que o professor preparou e está disposto a aplicar que o aluno está interessado. A questão da tecnologia nos ajuda a motivar os alunos em sala, porém, não podemos ficar somente nas músicas ou vídeos. Pois temos que abordar a gramática, vocabulário. A disciplina em sala nos prejudica também e algumas situações em sala, na

escola, contribuem para as dificuldades do ensino de língua inglesa (Wendy).

É complicado porque nem sempre você é bem compreendido pelo aluno. As variáveis como as dificuldades dos alunos, número dos alunos etc. (Grace).

O desafio constante é fazer os alunos se interessarem e participarem das aulas proporcionando aprendizado de forma interativa e, muitas vezes, lúdica (Alyssa).

O maior desafio para mim é estar em sala de aula lecionando a disciplina que eu mais amo de maneira diferente da que eu gostaria. Acredito que a superação acontece a cada aula, pois o convívio com os alunos e suas expectativas me inspiram a buscar coisas novas para tornar as aulas mais animadas e interessantes (Violet).

Wendy destaca o desafio em fazer o aluno se interessar por aprender, para isso tem buscado alternativas, pois julga concorrer com a tecnologia que está disponível. Já Violet revela em outras respostas o conflito que existe entre o trabalho na escola de idiomas e na escola regular, afirmando que se sente desafiada por ter que lecionar a disciplina de maneira diferente da que gostaria. Fatores como a organização curricular rígida apresentada pelas Diretrizes e a expectativa de aprendizagem dos alunos, fazem com que a professora crie uma relação de sentidos para ensinar inglês na escola regular buscando meios de produzir a mesma relação prazerosa de aprender.

Alguns professores referem-se ao interesse do aluno na escola regular, conforme citado por Naomi, quanto à interação com o conhecimento, e Anne afirma que tem sido capaz de perceber a evolução dos mesmos.

O interesse do aluno, assim como seu desinteresse pode ser compreendido por meio das relações com o saber (CHARLOT, 2000), pois há uma implicação entre o saber e o desejo de aprender, por meio do qual o aluno constrói sentidos para o aprendizado. “Aqui, no entanto, “fazer sentido” quer dizer ter uma “significação” e, não, necessariamente, ter um valor positivo ou negativo” (CHARLOT, 2000, p.82).

Conflitar, portanto, pode significar promover meios de o aluno produzir alguma significação para o conhecimento com o qual está entrando em contato em sala de aula. A compreensão de que o tensionamento é algo produtivo para o aprendizado contribui para a desnaturalização dos discursos circulantes de desinteresse do aluno, e de falta de motivos para o ensino da língua inglesa na educação escolar.

2.2.3.2 O ensino de língua inglesa e suas implicações culturais

Apresento a seguir algumas relações entre o ensino de inglês na escola pública, suas implicações culturais, o papel do professor e as possibilidades de trabalho na RME.

Tomando como base a questão condizente às relações socioculturais no ensino da língua inglesa, seleciono alguns dizeres que evidenciam os sentidos que os professores produzem sobre o tema. Retomo a compreensão de cultura como sendo um conjunto de saberes, representações, maneiras de viver e pensar em curso em uma sociedade (FORQUIN, 1992).

Os relatos reunidos aqui indicam que existe algum tipo de influência cultural que acontece ao estudarmos a língua inglesa. Os dizeres analisados podem ser compreendidos como parte de uma memória discursiva que se remete ao efeito da influência da cultura da língua inglesa na cultura brasileira. Essa compreensão também traz a ideia de imperialismo linguístico (RAJAGOPALAN, 2005a) da língua inglesa que, ao ser aprendida, exerce um tipo relação de poder que promove uma imposição cultural.

Penso que um idioma não se faz apenas de léxico. A cultura de um país exerce muita influência sobre a língua e se nos propomos a estudar outro idioma é necessário também aprender sobre a cultura que influenciou na composição deste, cuidando, é claro, para que nossos costumes e tradições não sejam suplantados por outros (Violet).

Estrangeirismos fazem parte do dia a dia no Brasil, portanto, é inevitável desassociar tais relações (Sophy).

Há ainda um certo elitismo vinculado ao idioma, além é claro do capitalismo, muitos relacionam o idioma aos E.U.A (Janis).

Os dizeres dos professores conferem alguns sentidos como a influência cultural da língua inglesa (Violet), os estrangeirismos no cotidiano (SOPHY), além do elitismo e capitalismo (Janis).

Nos dizeres de Violet há uma preocupação com relação à influência que a cultura da língua inglesa pode exercer nos alunos. Os sentidos produzidos envolvem um protecionismo sobre a língua materna, para que a língua inglesa não exceda a cultura local. Tal imagem está representada também pelo poder influenciador da língua inglesa infiltrada pelos

estrangeirismos que Sophy indica, como as gírias, termos e vocabulário dessa língua que perpassam a cultura brasileira e também de outros países.

Quanto ao relato de Janis, destaca-se uma percepção quanto às questões de cultura dominante e os mecanismos ideológicos (ALTHUSSER, 1983) que tangem às relações de produção do sistema capitalista. Emerge em sua memória discursiva a hegemonia das formações sociais mantidas pela cultura norte americana durante o pós-guerra, como aponta Giblin (2005).

Esse recorte remete a uma formação imaginária da língua inglesa como uma língua imperialista (RAJAGOPALAN, 2005), que vigorou durante muito tempo sob o ensino de inglês como língua estrangeira. Trata-se de uma formação imaginária que influencia as condições de produção do ensino escolar.

Os dizeres a seguir apresentam outra perspectiva, pois os professores atribuem sentidos de contextualização para as relações socioculturais no ensino à língua inglesa.

Essas relações são importantes e devem fazer parte do contexto dos temas trabalhados em sala de aula e no ambiente de toda a escola (Ellen).

São muito importantes. Não basta aprender o idioma, temos que conhecer a cultura que o envolve (Valerie).

Acho indispensável trabalhar a língua como elemento fundamental nas relações socioculturais. Não consigo dissociar a língua da sociedade (Meryl).

São depoimentos que revelam a importância da contextualização dos temas trabalhados em sala de aula (ELLEN), da cultura que envolve a língua inglesa (VALERIE), além da indissociabilidade entre língua e sociedade (MERYL). Esses sentidos apresentam algumas relações com a cultura já abordadas neste trabalho sob a ótica de Coracini (2003b) e Rajagopalan (2005b) e que destacam a importância da não dissociação entre língua e cultura, pois o trabalho com a língua/linguagem implica determinadas relações culturais.

Meryl apresenta uma compreensão de que a língua permeia as relações socioculturais, e dessa forma torna-se um elemento importante na formação dos sujeitos. O sentido de associação/contextualização que a

professora apresenta vem ao encontro das discussões a respeito do trabalho com a linguagem (ORLANDI, 2011), seu funcionamento no campo discursivo e como ele pode permear a compreensão da cultura e os recortes utilizados no ensino. Além disso, a professora evidencia que, ao ensinar a língua inglesa, algum aspecto cultural estará envolto nas relações de sentidos que o aluno é capaz de produzir.

No caso de Valerie, o ensino de um idioma sugere um sentido de incompletude quando a professora diz que apenas o aprendizado não é suficiente, é preciso envolver o conhecimento da cultura. Indica uma ampliação da percepção de mundo, e a possibilidade de produzir novos sentidos em um mundo globalizado (JORDÃO, 2011).

O discurso de Ellen passa pelo campo da constituição, pois a cultura é vista como parte constituinte do processo discursivo em que se realiza o aprendizado escolar. Argumenta também que o processo discursivo extrapola o contexto específico da aula de inglês, pois a professora engloba a cultura escolar, ressaltando a importância do contexto cultural e a influência que os recortes culturais possuem, tanto para o aluno como para a escola. Os argumentos de Ellen indicam que a cultura deixa de ser vista separadamente do contexto da aula ou das questões linguísticas, dos conteúdos trabalhados em sala, e passa a ser algo constituinte da materialidade discursiva em que envolvemos o aluno ao estudar a língua inglesa.

Há também dizeres revelando que o ensino de língua inglesa permeado pela cultura pode ser visto como uma estratégia de ensino. Para esses sujeitos, a cultura, ou os recortes dentro da cultura são capazes de mobilizar o conhecimento do aluno e levá-lo a refletir sobre sua própria constituição enquanto sujeito, em um processo de ressignificação de sua leitura de mundo, de sociedade, criando novas representações, novas imagens do que vem a ser a língua, e sua função discursiva.

Visão que confere com o que Hazel apresenta sobre a relação da língua com o mundo, remetendo-se às diversas perspectivas de ensino e aprendizagem do idioma, como língua internacional, língua franca, etc. (JORDÃO, 2014a), em que o aprendizado de inglês na escola está associado com a ampliação da percepção de mundo, e a possibilidade de desenvolver novas relações de sentido com o mundo globalizado (JORDÃO, 2011).

São importantes e devem ser trabalhadas no decorrer do processo ensino-aprendizagem. O aluno deve entender a sua própria cultura a partir da relação com o outro (Alyssa).

Acho e acredito que isso faz parte, para o ensino relacionar as diversas culturas de diversos países (Aimee).

Acredito ser importante para que os alunos tenham conhecimentos de outras culturas, de como vivem, de como fazem atividades etc. (Daysi).

Penso que as relações socioculturais devem ser trabalhadas em língua inglesa sempre que possível fazendo com que os alunos possam refletir sobre si mesmos, o mundo em que vivem e seu papel na sociedade (Wendy).

É a base para o ensino. A partir dela podemos trabalhar gramática sem que eles percebam. Podemos fazer sempre um paralelo com a língua materna (Anne).

Pelos relatos, ensinar uma língua adicional é proporcionar ao aluno a possibilidade de refletir sobre seus valores. Neles, existem sentidos de entendimento da própria cultura a partir da relação com o outro (ALYSSA), de relação entre as diversas culturas (AIMEE), de levar a outros conhecimentos culturais (DAISY), de reflexão sobre a própria cultura a partir da cultura da língua estrangeira (WENDY) e de paralelo com a língua materna (ANNE). Trabalhar com a cultura como estratégia, permite ao aluno a partir da sua posição discursiva produzir novos sentidos para sua cultura e suas identificações.

Argumentos como a compreensão de sua própria cultura a partir da relação com o outro e também a criação de um paralelo com a língua materna, fazem parte do processo de alteridade do aluno, que se torna capaz de fazer relações que extrapolam os signos e as estruturas, conforme aborda Coracini (2003a).

O argumento de que as relações socioculturais “devem ser trabalhadas” (ALYSSA, WENDY, ANNE), pode ser compreendido como uma prática de linguagem, como trabalho (ORLANDI, 2007), e o professor que traz as relações culturais para sua aula está fazendo uso da linguagem nas relações de sentido com a língua e a cultura. Em termos de discurso pedagógico, nos deparamos com a tentativa da diminuição dos efeitos do discurso que tende ao tipo autoritário, pois parte-se da polissemia controlada,

mas com a possibilidade de o aluno tecer suas próprias relações, construir-se como sujeito, criando sentidos para sua identificação cultural.

Num mundo onde diferentes culturas coexistem, é preciso pensar em estabelecer relações entre as mesmas de tal forma que, ao entrar em contato com culturas diferentes, o ser humano possa ser levado a refletir de forma crítica sobre a cultura com a qual está entrando em contato bem como sua própria cultura, desenvolvendo assim maior competência intercultural, num exercício de questionamento, busca e construção de conhecimento que leve a uma melhor interação com o diferente (PARANÁ, 2005, p.71).

As implicações culturais no ensino de inglês escolar sejam por meio da contextualização, da estratégia ou da influência cultural, conforme os dizeres dos professores, indicam a possibilidade de os alunos estarem em contato com outra cultura sob algum aspecto. Isto é, a compreensão de que ensinar língua implica imergir em novas condições de produção e, como consequência, em formações discursivas nas quais a cultura é parte constituinte.

Sob a análise da importância da língua inglesa para a sociedade, os professores revelam argumentos que reforçam a importância do conhecimento de novas culturas frente ao mundo globalizado. Neste recorte, há a defesa de que o inglês é importante para efeito de conhecimento, na medida em que os alunos precisam conhecer outras culturas, outros sujeitos.

Vejo como uma oportunidade de abranger o conhecimento e oportunizar contato com novas culturas (Aimee).

O ensino de outro idioma é fundamental para a compreensão do mundo, valorização de sua cultura e o aprendizado de conviver com as diferenças que só colaboram com o crescimento pessoal e cultural de cada indivíduo (Meryl).

Seria interessante o ensino de mais de um idioma, pois o aprendizado de qualquer idioma está intimamente relacionado ao conhecimento de cultura do idioma. Isso levaria a pessoa com uma visão de mundo mais ampla e, conseqüentemente, a maior criticidade e participação na sociedade (Alyssa).

É muito importante o ensino de outro idioma em qualquer sociedade, o direito de conhecer e saber outro idioma e outras culturas é essencial para o ser humano e para a sociedade (Wendy).

Dentre os sentidos destacados para o ensino de outro idioma estão a adequação da nossa sociedade ao mundo globalizado, como condição necessária para se ter acesso a este mundo. Naomi, inclusive, argumenta que

a língua inglesa é a mais falada no mundo. E com base nesta sociedade global, o contato com outras culturas é fator de extrema relevância para os professores, como ressaltado por Aimee, Meryl, Alyssa e Wendy.

Sentidos que expressam a necessidade de abranger outros conhecimentos, realizar pontes entre as culturas, conhecer para compreender o mundo, as relações entre as pessoas e entre os povos. Ampliar a visão do mundo, ampliar a criticidade e inserção dos alunos em uma sociedade mais humana.

Esta ideia de conceber o idioma para uma sociedade contemporânea e globalizada se reflete também em outro grupo de professores.

As pessoas, em geral, valorizam uma segunda língua baseados no contexto e na ênfase dada pela globalização (Phoebe).

A importância de se aprender um segundo idioma na atualidade é inquestionável. A globalização, em todos os seus aspectos, determina essa afirmação (Tracy).

O aprendizado em Língua Estrangeira Moderna no contexto atual de uma sociedade globalizada é "*conditio sine qua non*" para que o indivíduo possa estabelecer relações culturais produtivas bem como interagir diretamente com pessoas oriundas dos mais diversos países e realidades culturais (Mia).

O contato com as culturas como algo essencial para a sociedade, ou como possibilidade de os sujeitos crescerem culturalmente, terem conhecimento de outras culturas, estabelecerem relações culturais e conhecerem outras realidades são ressaltados pelos professores.

Para Mia o sentido do aprendizado do inglês em uma sociedade globalizada é condição indispensável, principalmente em termos de relações de produção (do capitalismo). Já Anne manifesta a imagem de resistência, o que demonstra referência à relação de poder entre o idioma local com o outro idioma.

No caso do inglês teria que ser primordial, mas há ainda uma "resistência" da sociedade. (Anne)

Por outro lado, Paraná (2005) destaca os meios de comunicação como responsáveis pela aproximação dos sujeitos e as diferentes culturas:

Na sala de aula, a cultura dos alunos e as culturas onde a língua-alvo é falada, não são mais os únicos focos de atenção no contexto do

ensino de línguas estrangeiras. Alunos e professores, vivendo num mundo globalizado, cada vez mais convivem e têm acesso facilitado pelos diversos meios de comunicação, de forma particular pela internet, a culturas diversas, exigindo assim uma maior conscientização das diferenças que as mesmas apresentam (PARANÁ, 2005, p72).

Os relatos apresentados nessa abordagem envolvem diversas maneiras de compreender a língua e ser afetado pela cultura. Assim, os professores ao relatarem a influência cultural da língua inglesa indicam um sentido de conflito que faz parte do processo discursivo, da negociação de sentidos. Outros profissionais remetem-se à ideia de contexto, produzindo argumentos que refletem a relação entre a língua e a cultura, em que ensinar aspectos da cultura promove o ensino da língua e vice-versa. De outro modo, as relações promovidas pela linguagem são aspectos importantes que envolvem a cultura-língua no processo de ensino e aprendizagem, e permeiam a compreensão de que no mundo globalizado, conhecer aspectos da cultura é uma maneira de produzir uma relação menos ingênua com a língua, e perceber as possibilidades para a produção de sentidos a partir da língua adicional.

Todas essas maneiras de compreender a relação entre o ensino de língua e suas implicações culturais podem ser relacionados aos argumentos de Bhabha (2013) sobre o processo de tradução cultural, pois buscam meios de destituir a transparência que envolve as relações culturais, e expõe os diversos aspectos que envolvem os contextos de produção do discurso pedagógico e do ensino nessa realidade global que é constituída por meio da diversidade cultural. São maneiras de tradução cultural permeadas pelas relações de poder entre os valores da cultura própria e da cultura do outro e como uma e outra interpelam os sujeitos permeadas pelas formações imaginárias do que vem a ser uma língua-cultura no contexto atual

Assim, ensinar cultura, sob a ótica dos professores também é uma forma de relacionar o conjunto de saberes, representações, e maneiras de viver e pensar em curso em uma sociedade.

2.2.3.3 O papel do professor de inglês na escola/sociedade

A questão sobre o papel do professor de língua inglesa na sociedade mobilizou os dizeres dos professores sobre três imagens para o ensino: a motivação, a mediação e a mobilização.

Para compreender esses termos, recorro aos estudos de Charlot (2000) sobre as relações com o saber e aos argumentos de Lopes (1999) sobre mediação.

O conceito de relação com o saber envolve um desejo, pois para que haja tal relação, é necessária a existência de um sujeito desejante. Esse desejo, segundo Charlot (2000) é uma das formas da experiência de prazer que envolve o aprender e o saber, não se trata da pulsão, mas do envolvimento da experiência com a criação de significados para o contato com o saber, pois para o autor,

O objeto do desejo está sempre, já, presente: é o outro, o mundo, eu próprio. A relação é que se particulariza, não é o objeto da relação que se torna particular: o desejo do mundo, do outro e de si mesmo é que se torna desejo de aprender e saber; e, não, o “desejo” que encontra um objeto novo, “o saber”. (CHARLOT, 2000, p.81)

Charlot (2000) argumenta ainda que o desejo seria a mola da mobilização, da atividade, que promove o engajamento do sujeito no mundo, na relação com os outros e consigo mesmo.

Outro conceito abordado por Charlot (2013) é o da motivação, porém o autor alerta que este conceito pode ser muito traiçoeiro para a área da educação, pois é compreendido como uma implicação externa ao aluno, ou seja, motivar significa gerar estímulos externos, que vêm do meio (do professor) para envolver o aluno no processo de aprendizagem, de forma passiva. Este conceito faz parte da memória discursiva e segundo Charlot (2013) já foi bastante utilizado. Alguns professores acessam a imagem de motivação ao produzirem sentidos para seu papel na sociedade como os que seguem:

O papel do professor de língua inglesa, atualmente, é motivar o estudante quanto à importância de se adquirir o conhecimento do idioma e mostrar que assim podemos nos comunicar com qualquer parte do mundo, melhorar e crescer profissionalmente e, assim, fazer

parte da sociedade de forma ativa e participativa futuramente (Wendy).

Auxiliar o aluno em sua aprendizagem e motivá-lo (Valerie).

Nosso papel é tentar criar uma consciência da importância do estudo de uma segunda língua, no caso o inglês na sociedade contemporânea e globalizada em que estamos inseridos (Ellen).

Para despertar, principalmente, o interesse dos alunos com relação à importância do idioma inglês (Mia).

Nesses dizeres, os sentidos para o papel do professor estão em estimular alguns aspectos do ensino de inglês, que, segundo eles, os alunos ainda não apresentam, como, por exemplo, motivar para o aluno conseguir se comunicar (WENDY), motivar o aluno na aprendizagem (VALERIE), criar uma consciência da importância do inglês na sociedade (ELLEN) e despertar o interesse do aluno (MIA).

Ao produzirem esses argumentos, as professoras revelam que tomam para si certa responsabilidade sobre o aprendizado do aluno, e buscam meios para isso em suas práticas de ensino. Retomando as formações imaginárias como um dos aspectos importantes no contexto de produção do discurso (ORLANDI, 2011), as docentes compreendem que a linguagem é importante para que seus alunos desenvolvam o interesse em aprender a partir da imagem que elas próprias têm da importância da língua inglesa para a comunicação (WENDY) ou para a vida na sociedade contemporânea e globalizada (ELLEN).

Charlot (2013, p.159) adverte que muitas vezes a ideia de motivação implica em um ato de “enrolar os alunos para que eles façam alguma coisa que não estavam a fim de fazer”, colocando em xeque a ação de motivar. Na mesma direção, Orlandi (2011, p.18) argumenta que por mais que haja um movimento por meio do discurso pedagógico para a motivação, “o que temos é ainda a mediação: a desrazão cede lugar à mediação da motivação que cria interesse, utilidade, etc. Essa motivação tem validade na esfera do sistema de ensino e deriva dos valores sociais que se lhe atribui”.

Orlandi (2011) compreende a motivação no sentido pedagógico, como um recurso didático que visa o mascaramento do interesse e da utilidade, posto que é uma ação docente que se ocupa de uma posição de autoridade na sala

de aula e se serve dessa posição hierárquica para garantir que os alunos façam o que lhes é solicitado. “Essa motivação aparece no DP como motivação que cria interesse, que cria uma visão de utilidade, fazendo com que o DP apresente as razões do sistema como razões de fato. Ex.: no léxico, o uso das palavras "dever", "ser preciso", etc.” (ORLANDI, 2011, p.18).

Entretanto, segundo os dizeres das professoras, há a referência à aprendizagem do aluno. Para elas, o ensino de inglês deve ter como objetivo a aprendizagem. Ainda que acessem a memória para produzir o sentido de motivador como um papel importante para o professor de inglês Wendy, Valery e Ellen indicam que este trabalho visa o envolvimento do aluno com o aprendizado no contexto escolar.

Outras professoras produzem sentido de professor como mediador. Conforme aponta Lopes (1999), mediar é aproximar o conhecimento cotidiano do conhecimento científico. A mediação didática seria uma forma de apresentar o saber para os alunos de maneira que eles consigam criar relações para além do espaço escolar. Os dizeres a seguir apresentam sentidos que remetem ao conceito de mediação.

O professor de inglês tem a função de possibilitar a abertura de uma “porta” para o mundo. Através do inglês o aluno pode ter acesso ao mundo todo. No mundo atual isso pode fazer toda diferença na vida dos nossos educandos (Meryl).

O papel do professor é um intermediador do conhecimento neste processo dinâmico de ensino e aprendizagem (Phoebe).

Embora essa afirmação seja um lugar comum, o papel do professor vigente é de mediador do conhecimento (Tracy).

Em minha opinião, o professor de língua inglesa teria um papel de mediador entre o aluno e uma nova cultura e, desse modo, um formador de pessoas críticas (Alyssa).

Phoebe apresenta a intermediação do conhecimento como uma função importante tanto para o ensino – professor, como para a aprendizagem – aluno. A intermediação revela sentidos ligados ao valor do aprendizado, também apontado por Tracy.

A professora Meryl, ao falar de seu papel como possibilitadora da abertura de uma porta para o mundo (o conhecimento da língua inglesa),

ressalta o conceito de mediação de Lopes (1999), pois indica que o conhecimento escolar visa a ampliar a percepção de mundo dos alunos.

Tais professoras ressaltam a relação entre o ensinar-professor e o aprender-aluno. Como a ação recai sobre o professor, os sentidos se direcionam para o ensinar, o mediar o conhecimento, o que reforça a autoridade do professor.

Orlandi (2011, p.25) atribui à mediação um papel muito importante, pois, segundo a autora, mediar não é apenas colocar a linguagem como um instrumento do ensino, mas a mediação pode ser compreendida como uma “relação constitutiva, uma ação que modifica, que transforma”. A mediação é uma forma de produzir sentidos na escola.

O papel do professor pensado por meio da mediação didática vai além do conteúdo, pois “não são apenas as palavras e as construções, o estilo, o tom que significam. Há aí um espaço social que significa. O lugar social do falante e do ouvinte” (ORLANDI, 2011, p.55). Assim, mediar é colocar em evidência o conhecimento e as relações sociais com a língua-cultura, é “um processo de constituição de uma realidade a partir de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas. Um profundo sentido de dialogia” (LOPES, 1999, p.209).

Lopes (1999) argumenta que a mediação é um benefício para a educação, pois o processo de didatização do conhecimento não é um processo de vulgarização ou adaptação de um saber produzido em outras instâncias, e sim um importante papel da escola em tornar acessível determinados conhecimentos para que o aluno possa produzir relações de sentidos a partir dele.

Com isso, a escola não pode ser vista como mera reprodutora, pois o processo de mediação também produz sentidos, e esta instituição tem como um dos papeis principais a socialização e também, em certa medida, a produção de conhecimentos. Tal fato se deve ao movimento que os professores fazem por meio da mediação para que os alunos sejam capazes de compreender o que está sendo estudado.

Afinal, essa é, acima de tudo, a função da escola: outras instâncias também podem trabalhar nesse mesmo sentido, notadamente os meios de comunicação de massa, mas nenhuma o fará tão bem

quanto a escola, porque a nenhuma instituição a sociedade confere tão claramente esse poder (LOPES, 1999 p.218).

Já a mobilização, segundo Charlot (2013), é uma implicação interna do aluno. O desejo de aprender é intrínseco e promove a atividade para o aprender. O conceito de mobilização remete à imagem de interesse, pois o aluno mobilizado, desejoso em aprender, é visto como aquele que possui interesse. Como uma implicação interna, a mobilização acontece quando o aluno produz sentidos para o que está aprendendo.

Alguns professores revelam em seus dizeres, sentidos para a noção de mobilização, como um processo de despertar no aluno o desejo, para que ele crie alguma relação com o conhecimento.

Auxiliar o aluno a descobrir as maravilhas de outro universo que ele desconhece totalmente. Proporcionar-lhe sonhos que podem se tornar realidade, mostrar-lhes que quando se estuda pode “tudo” (Naomi).

O papel do professor de língua inglesa (especificamente falando sobre a escola pública) é contribuir para que os alunos desenvolvam capacidades linguísticas que possibilitem a eles interagir com o mundo que os cerca. Afinal de contas, de nada adianta um currículo bem escolhido, cheio de “conteúdos mortos” que não podem ser relacionados e aplicados ao cotidiano daquele que “aprende” (Violet).

O papel do professor de língua é como de qualquer outro, de outra disciplina, que é promover a pesquisa, o conhecimento e a aprendizagem (Aimee).

É desenvolvimento no aluno, na sociedade, do interesse em buscar e ampliar novos horizontes, conhecimentos e habilidades que nem sempre a nossa língua materna consegue abranger. Para isso, precisamos de alunos melhores e que a sociedade, a direção das escolas e os núcleos tirem de cima de nós, professores, que a culpa do aluno não aprender é nossa (Louis).

Não tenho certeza desse papel, mas credito que o professor de língua tem o papel de provocar o contato com outra língua e com o enriquecimento cultural dos indivíduos (Hazel).

Para a professora Naomi é importante que o trabalho do professor possa mobilizar o próprio aluno a descobrir os conhecimentos da língua inglesa. Para Violet esta mobilização deve contribuir para que os alunos possam interagir no mundo contemporâneo. A mobilização proposta por Louis leva em conta a possibilidade de o aluno ampliar seus horizontes e conhecimentos através da

língua inglesa. E para Hazel, importa ao aluno mobilizar um sentido de enriquecer-se culturalmente.

Também há a compreensão de que o professor deve promover a pesquisa, o conhecimento e o aprendizado, como afirma Aimee, que revela um sentido para a educação escolar sob a ótica de uma aula centrada no aluno, em seu contato com os saberes.

A mobilização envolve um processo de interdependência entre professores e alunos, pois “se o aluno não quiser aprender, de quem será a responsabilidade? Tanto aluno como professores” (CHARLOT, 2013, p.107), pois, dentre as diversas condições que influenciam o processo de ensino, o papel desses sujeitos é determinante.

Existe uma naturalização da ideia de interesse do aluno. Quando se pensa em alunos interessados recorreremos à imagem de sujeitos que chegam à escola apresentando motivos próprios para o aprender, já mobilizados. Entretanto, o ambiente escolar envolve sujeitos e suas diversas maneiras de serem afetados pelas relações de sentido. Assim, ao entrarem em sala, os professores se deparam com alunos que produzem diferentes relações com o saber, e alguns não possuem desejo de aprender. “Existe, portanto, uma tensão inerente ao ato de ensino-aprendizagem. Quando o aluno não consegue aprender, sempre chega um momento em que é difícil não levantar a questão de saber de quem é a culpa” (CHARLOT, 2013, p.108).

É uma tensão, mas não uma contradição, e a tensão pode gerar um conflito, e isso também é algo produtivo, e está revelado nos dizeres dos professores. Ao relatarem situações de conflito, eles também revelam o aprendizado.

O conceito de mobilização permite uma compreensão de que a ação docente pode auxiliar na mobilização, ou seja, os alunos podem não estar interessados em aprender, mas podem produzir sentidos para o saber, mobilizarem-se no percurso. A mobilização é uma busca do próprio aluno para construir sentidos. A relação com o saber e a mobilização podem ser vistas como um processo, uma negociação entre os sentidos de ensinar e aprender, pois existe a forma escolar de aprender, mas que não é única.

Charlot afirma que existe heterogeneidade nas formas de aprender. E torna-se mais importante, portanto, compreender as formas de despertar no

aluno o movimento interno, um desejo interno de aprender. Pois “mobilizar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizado legado pelas gerações anteriores de seres humanos” (CHARLOT, 2013, p.114).

Por fim, é possível organizar os sentidos mobilizados pelos dizeres dos professores para o ensino de língua inglesa na sala de aula de acordo com o seguinte quadro:

Tabela 3 Sistematização da análise sobre a língua inglesa na sala de aula

A língua inglesa na sala de aula	
A relação entre professor e alunos	Responsabilização do professor
	Responsabilização dos alunos
O ensino de língua inglesa e suas implicações culturais	Língua inglesa como relação de poder
	Cultura como contexto
	Ampliação da percepção de mundo
	Cultura como conhecimento
	Cultura como reflexo da globalização
O papel do professor de inglês na escola/sociedade	Motivador
	Mediador
	Mobilizador

3 CAMINHOS PARA UM PROFESSOR POSSÍVEL PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esta dissertação apresentou um recorte da cultura escolar sob a ótica dos dizeres de professores de língua inglesa da Rede Municipal de Ensino de Curitiba com o objetivo de compreender os sentidos que se configuram desencadeando limites e possibilidades para o trabalho com o idioma no contexto escolar.

Os sujeitos do estudo puderam, por meio das respostas ao questionário, mobilizar a memória discursiva para produzir determinados sentidos para seus processos de constituição como professor, suas práticas no cotidiano escolar e as limitações e possibilidades do ensino de língua inglesa para a educação escolar.

Dentre os resultados, pudemos compreender que os professores de inglês da RME envolveram-se com o ensino por um sentido de afetividade, experiência anterior com curso de idiomas, influência familiar e a contra-identificação com outros cursos superiores. O desejo de ser professor, despertado por meio dessas relações de sentidos faz com que os professores criem imagens distintas para o processo de ensinar e aprender na escola.

Vale ressaltar que a grande maioria dos profissionais não se graduou em universidades públicas e apenas uma profissional formada pela UFPR atua na RME como professora de inglês, e isso revela que há a necessidade de maiores investimentos para que a formação acadêmica promovida por esta instituição consiga alcançar as escolas municipais de Curitiba.

Indiquei, por meio das análises, que alguns professores se inscrevem em formações discursivas mais autoritárias, isto é, não abrem muito espaço para a interação com aluno, para a criação de novas condições de produção da aula, como atividades que valorizem a negociação de sentidos entre eles. Enquanto outros apontam momentos em que polissemia é valorizada pela participação dos alunos em suas aulas. Também pude perceber uma busca pelo ecletismo em termos metodológicos, sempre com a preocupação em despertar o interesse do aluno.

As condições pesquisadas permitem inferir que não há homogeneidade no ensino de inglês, pois se observa uma variedade de perspectivas para o ensino, para as relações com a língua inglesa, com a cultura. São trajetórias distintas.

Com base nas abordagens aqui analisadas e discutidas desenvolvo algumas reflexões a partir de um jogo de polissemias para um conceito de professor possível para o ensino de língua inglesa da escola pública. Existem muitas imagens do que seria um professor ideal, uma escola ideal, um ensino ideal, e isto me instiga a organizar algumas proposições que pretendo discutir e aprofundar junto aos professores da RME, pois conforme nas palavras de Orlandi

A distância entre a imagem ideal e o real é preenchida por presunções, mediação essa que não é feita no vazio, mas dentro de uma ordem social dada com seus respectivos valores. As mediações se sucedem em mediações provocando um deslocamento (ORLANDI, 2011, p.21).

É nisso que acredito e que é minha função como alguém que atua junto aos professores: reduzir a distância entre o ideal e o real por meio de um trabalho de mediação buscando produzir deslocamentos pedagógicos nas ações de sala de aula.

Devo ressaltar que não tenho a pretensão de criar uma prescrição para o ensino, até porque na perspectiva discursiva do ensino as condições de produção são parte constituinte. Dessa forma, o delinear da análise apresentada aqui permite abordar certos fatores que fazem parte das condições de produção do ensino escolar de inglês na RME, como a trajetória dos sujeitos que ocupam a posição de professores no ensino, algumas perspectivas para a atividade docente no que tange ao discurso pedagógico e à mobilização da linguagem, assim como a relação que envolve alunos e professores na educação escolar.

Nesses termos, identifico que a trajetória formativa permeia nossos processos de identificação com a profissão. A forma como os professores se inscrevem na formação discursiva de professor varia de posição de acordo com os processos de sua constituição, pois mobilizam determinados sentidos ao falarem de sua trajetória. Sabemos que as identificações podem apresentar um

caráter de mudança, pois os sujeitos estão em constante conflito, em processo de constituição, assim como suas relações com os discursos. Seus dizeres apresentam um modo de interpretar a realidade social que estão vivenciando atualmente nas escolas, e estão em constante busca para o sentido de ensinar.

E justamente por isso ele é um sujeito capaz de agir: estando em conflito, ocorre sempre o movimento, e esse movimento é o que possibilita a ação, a alteração, a mudança do mundo. Ao reconhecer suas possibilidades de ação limitadas pelos diferentes tipos de poder que regem as relações sociais, o sujeito na pós-modernidade é capaz de alterar seu mundo (JORDÃO, 2005, p28-29).

As possibilidades para o ensino de língua adicional na educação escolar esbarram em imagens naturalizadas no discurso dos professores, sob a ótica das limitações. E que na perspectiva aqui defendida é parte do processo de ensino, a exemplo da imagem de conflito, que, dependendo do contexto, é parte do processo de negociação de sentidos por meio do qual se produz o conhecimento escolar.

Uma possibilidade para o ensino que os professores indicam é a maneira de mobilizar o discurso pedagógico por meio da diversificação de linguagens, abordagens e métodos que permitam expor os sentidos possíveis e deixar espaço para que o aluno possa produzir relações com a língua-cultura em seus diversos aspectos – linguísticos, históricos, sociais, etc., e abrir espaço para a polissemia “isto é, é deixar vago um espaço para o outro (o ouvinte) dentro do discurso e construir a própria possibilidade de ele mesmo (locutor) se colocar como ouvinte. É saber ser ouvinte do próprio texto e do outro” (ORLANDI, 2011, p.32), e compreender as maneiras possíveis, dentro das condições limitadas com as quais trabalhamos, mas ainda assim sermos capazes de fazer com que o aluno se mobilize para aprender.

Muitos professores da RME tomam para si parte da responsabilidade do que e do como se ensina na escola e podem evidenciar alguns caminhos possíveis para o aprendizado da língua inglesa. Pois, como argumenta Charlot (2013), eles são parte constituinte do ensino, assim como o aluno, e têm responsabilidade sobre as ações educativas que desenvolvem, e sobre parte de seus resultados.

Vimos também a argumentação a respeito dos materiais didáticos, indicando que as aulas mais interessantes são aquelas nas quais o professor

articula o conhecimento com o contexto social, compreendendo que o livro didático não pode ser apresentado como a única fonte de conhecimento para o ensino, assim como a escola não é a única fonte de conhecimento sobre a língua inglesa.

O cotidiano do aluno, um fator relevante para o aprendizado da língua adicional, é outro elemento que o professor pode tomar como ponto de partida para a produção de novas relações de sentido. Isto é, partir do princípio de que o contato do aluno com a língua inglesa se dá muito mais fora da escola do que dentro dela, e que os conhecimentos científicos/escolares muitas vezes geram conflitos e tensões com esses conhecimentos prévios. Os sujeitos participantes da pesquisa indicaram a presença desses confrontos em suas experiências com o ensino de inglês.

Considero, portanto, que um professor possível pode se apresentar como um híbrido do professor motivador, mediador e mobilizador, pois nas condições de produção do ensino ele é desafiado constantemente a mobilizar as diversas formas que os sujeitos envolvidos com o aprendizado podem encontrar para criar sentidos para o ensino e aprendizagem de inglês na escola pública. É importante levar em conta que a educação escolar precisa abrir mais espaço para a polissemia, pois cada sala de aula, como um contexto específico, exigirá do professor ações específicas, que podem não estar contempladas em manuais ou documentos pedagógicos “e nem pode um ponto de vista ser percebido como o melhor: talvez o melhor que se nos apresenta, mas mesmo assim, sempre o meu melhor, que pode não ser o melhor para os outros” (JORDÃO 2005, p25).

Dessa forma, o professor motivador, que se preocupa com o encaminhamento da aula como forma de contribuir para despertar o interesse do aluno, o mediador, que articula o discurso pedagógico e o uso da linguagem para atingir determinados resultados de aprendizagem, e o mobilizador, voltado à compreensão de que precisa olhar para o seu aluno e para os meios de auxiliá-lo a produzir motivos para envolver-se com o aprendizado, são professores possíveis que dão o seu melhor por meio das práticas pedagógicas cotidianas, em meio aos conflitos e tensões da negociação de sentidos no ensino de inglês da escola.

Desenvolver esta pesquisa me levou a reflexões para o ensino da língua inglesa, ao compreender a possibilidade de um professor que considere as condições de produção da aula, a valorizar a constituição do sujeito-professor, os conhecimentos mobilizados para o ensino da cultura e as próprias condições de produção da prática docente e do discurso pedagógico que me permitem compreender que existem muitos caminhos, muitas possibilidades para o ensino. Além disso, está me auxiliando a melhor compreender as necessidades dos professores desta Rede e a delinear propostas de formação continuada e discussões sobre o que/como queremos ensinar a língua inglesa em nossas escolas. Assim, as considerações que delineio aqui se tornam um ponto de partida para novas discussões e ações na RME.

Identifico em mim algum avanço teórico promovido pelo processo de pesquisa, foram leituras que me permitiram produzir novos sentidos para o ensino. Além do mais, entrar em contato com os estudos da Análise de Discurso ampliou minha compreensão dos diversos fatores que envolvem a aula, que perpassam desde as ideologias até os aspectos mais simbólicos que permeiam as condições de produção do ensino.

Ressalto também que a minha inscrição na pesquisa de mestrado tem motivado outros profissionais a buscarem essa formação, pois minha atuação na RME tem demonstrado que a pesquisa acadêmica pode ser um caminho possível para a melhoria do ensino escolar.

Enquanto essa formação não chega para todos os professores destaco alguns aspectos que serão foco para meu trabalho com eles.

Por exemplo, defenderei a ideia de que o aluno que estuda a língua adicional na educação regular apresenta o desejo em aprender, e o gosto pelo aprendizado é algo que pode ser mobilizado durante o processo. Acredito que seja possível ensinar para alunos interessados e desinteressados, pois essa imagem de “interesse” é uma motivação inicial, mas que pode não se manter no percurso do aprendizado. A manutenção do interesse, ou a mobilização do desejo de aprender estão relacionados com as relações que os estudantes farão com o saber, mediados pelo professor.

A educação escolar não visa produzir alunos proficientes, pois se assim fosse, os alunos terminariam a educação básica capazes de atuarem como matemáticos, físicos, linguistas. A educação escolar está voltada para o

exercício da cidadania, do pensamento crítico, da ampliação das relações com o saber, com o mundo. É o ensino da vida, como argumenta Charlot (2013), e que também é defendido por Orlandi (2011) ao argumentar sobre a mobilização da linguagem para o aprendizado.

No entanto, nossa realidade é a presente e a minha proposta atual é a de buscarmos, professores e alunos, um DP que seja pelo menos polêmico e que não nos obrigue a nos despirmos de tudo que é vida lá fora ao atravessarmos a soleira da porta da escola (ORLANDI, 2011, p.37)

O ensino deve se relacionar com uma perspectiva mais próxima do discurso pedagógico do tipo polêmico abrindo espaço para a interação, para a criação de sentidos novos e ressignificação de conceitos já aprendidos. Da mesma forma, permitindo que o aluno desenvolva uma visão mais analítica sobre sua maneira de ver o mundo, de representar-se no mundo.

Sabemos que em um ensino que valorize as relações de sentido, é necessário que o professor estimule a polissemia, possibilitando ao aluno criar relações de sentido entre língua e cultura, suas manifestações, e um senso crítico multicultural.

Destaco que não haverá um professor ideal, uma aula ideal. Os sentidos produzidos por professor e alunos em sala são únicos, singulares para aquele contexto específico, para aquelas condições determinadas. Porém, ressalto que ensinar a língua inglesa é utilizar estratégias distintas para alunos distintos, numa perspectiva múltipla não apenas sobre a cultura de forma geral, como também sobre a cultura escolar.

Com relação à linguagem, a perspectiva discursiva permite compreender que as diversas abordagens, os materiais didáticos, os livros didáticos públicos, jogos, vídeos, etc. são formas de enriquecer, por meio de linguagens diversificadas, a relação do aluno com a língua inglesa.

Observo que o conceito de língua estrangeira já não corresponde ao trabalho que busco desenvolver junto aos professores, pois a marca de inferioridade não condiz com a perspectiva baseada em relações de sentido, de construção de significados a partir do conhecimento do aluno, de sua cultura e da função que a língua pode assumir no ambiente escolar e na sociedade. Assim, estou procurando ampliar a discussão a respeito do termo língua

adicional, pois a relação que se cria com outro idioma na educação escolar pode estar relacionada com condições de produção discursivas próximas da realidade do aluno, seja por meio da interação com a tecnologia ou com as interferências que a língua inglesa promove nas identificações culturais dos sujeitos na contemporaneidade.

A língua inglesa como uma língua adicional permite ao professor compreender que o aluno está em contato com o inglês em seu cotidiano, por meio da tecnologia e dos aspectos sociais e culturais da língua que permeiam nossa própria sociedade, como as palavras de língua inglesa que utilizamos em nosso léxico, os filmes que assistimos, jogos, músicas. Assim, ensinar inglês na escola pode estar mais voltado para suprir a necessidade do aluno em desenvolver um olhar crítico para a língua adicional na qual já está inscrito de alguma forma, e promover a compreensão de seu funcionamento discursivo.

Não podemos esperar que só ao final de anos de estudos na escola básica o aluno seja chamado a produzir algo com a língua, e sim a cada novo conteúdo, a cada nova abordagem para os aspectos da língua trabalhada em sala, ele seja capaz de mobilizar a linguagem, agir no mundo. Defendo atualmente a ideia apresentada por Jordão (2005), pois compreendo que a sociedade tem se modificado, e com isso as condições de produção do ensino precisam ser repensadas em seus diversos aspectos.

A escola, como funciona hoje, foi criada no espírito da modernidade, para servir a seus propósitos e perpetuar suas perspectivas de mundo. Conforme constata os educadores do século XXI, esse modelo tornou-se obsoleto levando a uma insatisfação visível os professores e professoras, os alunos e as alunas, a quem a educação deveria servir. A estrutura escolar precisa ser transformada para atender às necessidades de suas comunidades locais, nacionais, globais, para integrar-se ao mundo fora dela, para deixar de ser uma ilha; a escola precisa ser significativa, precisa mostrar-se útil não para satisfazer o mercado de trabalho, mas para permitir aos indivíduos que dela não são excluídos transformar o mundo, transformar o mercado e o sistema, transformarem a si mesmos. (JORDÃO, 2005 p33)

Desse modo, a escola pode promover no aluno o aprendizado da língua para que ele se sinta proficiente em usar a língua em muitas situações, como compreender a música que ouve, ou utilizar a tecnologia (conseguir passar de fases nos jogos eletrônicos), e isso certamente fará com que ele se mobilize para o aprendizado, pois as condições de aprendizagem passam a

fazer parte da sua realidade, daquilo que deseja aprender, além de torna-lo mais crítico, menos reprodutor dos sentidos de “uma” língua-cultura e mais detentor dos sentidos possíveis de serem produzidos por meio de outra língua-cultura, menos subserviente a um sistema linguístico centralizador, impositivo, imperialista. Ainda, o aprendizado escolar da língua inglesa pode possibilitar que o aluno se sinta um usuário da língua, possuidor de sentidos, produtor de novos sentidos para o que aprende a partir da escola, mas não apenas nela.

Além disso podemos compreender que a mediação que se faz necessária na escola pode promover avanços em termos de aprendizagem, mas que o aluno também aprende na vida, e a escola não pode ser considerada como a fonte única do aprender.

Adotando esta perspectiva, poderemos compreender que na escola pública não há bons e péssimos alunos em inglês, mas alunos com perspectivas diferenciadas. Há uma heterogeneidade que torna as condições de produção do ensino mais reais para a finalidade da escola pública que é trabalhar com a cidadania e criticidade da sociedade contemporânea.

Afinal, nem todos ali querem sair fluentes no ensino básico, nem todos gostam do inglês, nem todos podem ser colocados em um mesmo estágio, menos ainda os trabalhos serem idênticos, não se promove uma alienação com as funções escolares... esse é um começo para um professor possível.

REFERÊNCIAS

ABELEDÓ, María de la O. López; FORTES, Melissa Santos; GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHLATTER, Margarete. Uma compreensão etnometodológica de aprendizagem e proficiência em língua adicional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n.53.1, jan./jun. 2014.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRETON, Jean-Marie Le. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Yves, RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CELANI, Maria Antonieta Alba (org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLLINS, Heloísa. Re-estruturação e re-culturação no trabalho com o texto e a gramática. In: CELANI, Maria Antonieta Alba (org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O Livro Didático nos Discursos da Linguística Aplicada e da Sala de Aula. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. As representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito-professor e do discurso de sala de aula. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária. 2003a.

_____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária. 2003b.

_____. Ler Pêcheux hoje: no limiar das dúvidas e (in)certezas. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, nº1, p.31-40, junho de 2005.

_____. Entre adquirir e aprender uma língua: subjetividade e polifonia. **Bakhtiniana**. São Paulo, v.2, n.9, p.4-24, ago/dez 2014.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Vol.3 – Ensino Fundamental. Curitiba: Imprensa Oficial, 2006.

FLOWERDEW, John. Scholarly writers who use English as an Additional Language: what can Goffman's "Stigma" tell us? **Journal of English for Academic Purposes**, Leeds, v.7, n.2, p.77-86, 2008.

FORQUIN, J.C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

GIBLIN, Rémi. O inglês por meio da música. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

GIMENEZ, Telma. O currículo de língua estrangeira na perspectiva de professores. In: GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa Menezes; ANDREOTTI, Vanessa [org.]. **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005.

GIMENEZ, Telma. Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu? In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles (org.). **Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

GRIGOLETTO, Marisa. O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária. 2003.

GRIGOLETTO, Marisa. Leituras sobre a identidade: contingência, negatividade e invenção. In: MAGALHÃES, Izabel; CORACINI, Maria José; GRIGOLETTO, Marisa (org.). **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Agir brandindo a espada ou fomentando o caos? A educação em tempos pós-modernos. In: GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa Menezes; ANDREOTTI, Vanessa [org.]. **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005.

_____. O Ensino de Línguas Estrangeiras - de código a discurso. In: VAZ BONI, Valéria. (Org.). **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas**. União da Vitória: Kaygangue, 2006.

_____. A posição do inglês como língua internacional e suas implicações para a sala de aula. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles (org.). **Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

_____. Des-vincular o inglês do imperialismo: hibridismo e agência no inglês como língua internacional. **Revista Versalete**, v.1, n.1, jul-dez. 2013.

_____. BraSilian teacher education: decolonizing the “local South”. In: Stella, Paulo Rogério; Cavalcanti, Ildney; Tavares, Roseanne; Ifa, Sérgio (orgs.) **Transculturalidade e De(s)colonialidade nos Estudos em Inglês no BraZil**. Maceió: EDUFAL, 2014.

_____. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.14, n.1, p.13-40, 2014.

LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LIMA, Luciano Rodrigues. Texto e discurso no ensino de inglês como língua estrangeira. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

OLIVEIRA, Odisséa Boaventura de; TRIVELATO, Silvia Luiza Frateschi. Dos gêneros textuais utilizados na formação do professor de biologia. **Revista Delta**, v.29, n.2, p.341-361, 2013.

ORLANDI, Eni. P. **Discurso e leitura**. 9.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

_____. **A Linguagem e seu Funcionamento**. 4 ed. Campinas: Pontes, 2011.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 7.ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

PAIVA, V. L. M. O. (org.). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. 3.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. O ensino de língua estrangeira e a autonomia. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PARANÁ, Jeanne Marie Feder; ALMEIDA, Mariza Riva de. Seminários sobre interculturalidade – em busca do resgate da cultura no ensino de línguas estrangeiras. In: GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa Menezes; ANDREOTTI, Vanessa [org.]. **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005.

PÊCHEUX, Michel. Por uma análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel, FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado/a por ela. In: GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa Menezes; ANDREOTTI, Vanessa [org.]. **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005a.

_____. O Mundo Pós-Colonial e a Identidade Pós-Moderna: Algumas Implicações para o Ensino de Línguas. **Revista Delta**, v.21, n. Especial, p. 11-20, 2005b.

_____. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROCKWELL, Elsie. La dinámica cultural en la escuela. In: ALVAREZ, Amelia (Coord.). **Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotsky en la educación**. Madrid, España: Fundación infancia y aprendizaje, 1997.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M.. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: **Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico, 2009.

SCHMITZ, John Robert. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, Diógenes Cândido de (org). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999a.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JUNIOR, Benjamin (org). **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas**. São Paulo: Boitempo editorial, 2004.

_____. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999b.

GLOSSÁRIO

Formação ideológica

Para o entendimento dessa pesquisa, entende-se a formação ideológica de acordo com Pêcheux e Fuchs (1997) que apresentam o conceito como um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem 'individuais' nem 'universais' mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras. Portanto, a relação entre ideologia e discurso é intrínseca, pois é impossível identificar ideologia e discurso (o que seria uma concepção idealista da ideologia como esfera das ideias e dos discursos), mas que se deve “conceber o discursivo como um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica” (PÊCHEUX e FUCHS, 1997, p.166).

Formação discursiva

São relações por meio das quais a ideologia determina o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura determinada. A ideologia, portanto, orienta as formações discursivas que se diferem pelos lugares que os sujeitos ocupam no interior dos aparelhos ideológicos, portanto, as formações discursivas estão diretamente ligadas a condições de produção específicas. Elas são constitutivas do discurso.

Coracini (2005, p.34) chama a atenção para o fato de que a formação discursiva, como posto pela AD, é apresentada “como um discurso em formação, sempre em movimento, sem um início definido nem um fim possível, determinado”. Assim, as formações discursivas estão submetidas às formações ideológicas e às condições de produção do discurso. Fragmentos de formações discursivas entram em circulação constituindo diferentes formas históricas transformadas pelo contexto atual, gerando efeitos de sentidos diferentes dos circulantes em momentos históricos anteriores.

Formação imaginária

Segundo Orlandi (2007), não são os sujeitos físicos como estão inscritos na sociedade que podem ser descritos, mas sim as imagens que resultam de suas projeções. “São as imagens que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições de sujeitos no discurso” (p.40). As formações imaginárias significam a partir das posições que os sujeitos ocupam no discurso, e estão relacionadas com o contexto social e histórico. São as imagens que constituem as posições. Assim, falar em formação imaginária consiste em compreender que as imagens que possuímos do nosso interlocutor, do referente, do contexto serão decisivas para compreender a posição que cada um ocupa ao produzir efeitos de sentidos.

Memória discursiva

Dentre as condições de produção, há a memória discursiva. Como parte de sua constituição há o interdiscurso, definido “como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”. É “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (ORLANDI, 2007, p.31).

Por meio da memória discursiva, os sujeitos acessam no interdiscurso os dizeres que irão afetar o como como seus enunciados significam em uma situação discursiva determinada. O interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando por meio do já-dito, o que constitui uma formação discursiva em relação a outras. Essa articulação que ocorre nas formações discursivas é dada pela objetividade material do interdiscurso

Entretanto, a memória discursiva não pertence ao sujeito. Ela é social. O sujeito é afetado pela memória, As palavras não pertencem ao sujeito, elas significam pela história e pela a língua. “O que é dito em outro lugar também significa em “nossas” palavras. Além disso, “o sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (ORLANDI, 2007, p.32).

ANEXOS

A - Instrumento de pesquisa

Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

INSTRUMENTO DE PESQUISA

Nome:

E-mail:

Telefone:

1. Em qual instituição de ensino superior você estudou?
2. Em que ano se formou?
3. Há quanto tempo atua como professor de inglês?
4. Há quanto tempo leciona na Rede Municipal?
5. Você já fez ou faz algum curso de aperfeiçoamento profissional do idioma? () Sim () Não
Por quê?

Em caso afirmativo, qual curso?

6. Em relação à sua prática em sala de aula:
Você costuma utilizar o livro didático público? () Sim () Não
Por quê?

Você costuma utilizar outro(s) material(is) didático(s)? () Sim () Não
Qual(is)?

7. Você já trabalhou ou trabalha em alguma escola de idiomas? () Sim () Não

Por quê?

Em caso afirmativo, que relação(es) você observa entre o ensino de inglês em uma escola básica e uma escola de idiomas?

8. O que te levou a cursar Letras?

9. Durante o curso, o que mais te interessou em sua formação?

10. O curso acadêmico atingiu suas expectativas em relação ao idioma? () Sim () Não

Por quê?

11. Qual a sua impressão sobre o ensino de Língua Inglesa na escola pública?

12. O que você prioriza no aprendizado de inglês dos seus alunos?

13. Como é o cotidiano (desafios e superações) da sua prática docente em sala de aula?

14. Quais as atividades/estratégias de ensino você costuma dar mais ênfase? Por quê?

15. O que você pensa das relações socioculturais no ensino de inglês?

16. Há algo que poderia ser diferente no ensino escolar de inglês? O que?

17. Como você analisa o ensino de outro idioma na sociedade?

18. Qual é afinal o papel do professor de língua inglesa na sociedade contemporânea?

B – Termo de consentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DE MESTRADO

Título: “Discurso de Professores sobre o Ensino de Língua Inglesa na Rede Municipal de Curitiba”

Objetivo: Analisar a concepção de ensino de Língua Inglesa nas escolas da rede municipal de Curitiba.

Sua participação consistirá em preencher um questionário enviado por email.

As informações disponibilizadas por cada participante serão confidenciais e de conhecimento apenas do pesquisador responsável pelo estudo, sendo garantido anonimato absoluto. Se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que sua **identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade**. O fornecimento de nome e e-mail é apenas para contato, caso seja necessário.

Ao responder este instrumento confirmo minha participação na pesquisa relacionada ao “Discurso dos professores sobre o ensino de Língua

Inglesa na rede municipal de ensino de Curitiba”, estando ciente de que será garantido sigilo absoluto quanto às informações prestadas e de que poderei desistir de participar e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo para nenhuma das partes envolvidas.

Nome do entrevistado

Curitiba, ____ de _____ de 2014.

Atenciosamente,

Marcos Alede Nunes Davel
Mestrando em Educação
Email: marcosalede@hotmail.com
celular: 41- 84250865

Odisséa Boaventura de Oliveira
Orientadora
Email: odissea@terra.com.br
celular:41- 87109693

C – Tabelas com as transcrições das respostas ao instrumento de pesquisa.

Sujeito	1. Em qual instituição de ensino superior você estudou?	2. Em que ano se formou?	3. Há quanto tempo atua como professor de inglês? (anos)	4. Há quanto tempo leciona na Rede Municipal? (anos)
Aimee	UNIANDRADE	2004	4	8
Cheryl	PUCPR	2006	10	5
Clark	UNIANDRADE	2006	19	3
Meryl	UFPR	2005	10	2
Ellen	UEM	1994	15	2
Phoebe	UNIANDRADE	2005	16	1
Janis	TUIUTI	2006	9	2
Tracy	FACULDADES INTEGRADAS SANTA CRUZ - INOVE	2009	3	2
Alyssa	FACEL	2006	23	4
Mia	PUCPR	1985	15	8
Violet	UNIANDRADE	2005	2	2
Hazel	TUIUTI	2012	6	12
Sophy	UNIANDRADE		12	20
Grace	UNIANDRADE	1997	16	22

Valerie	FAC. ESTADUAL DE ED. CIÊNCIAS E LETRAS DO PARANÁ	2004	11	4
Louis	TUIUTI	2005	8	2
Wendy	UNIANDRADE	2000	12	20
Anne	FECILCAM	2004	10	2
Naomi	UNIVERSIDADE DE FRANCA / SP	1981	15	8
Daisy	PUCPR	2008	7	2
Bridget	UNIVERSIDADE DO NORTE PIONEIRO	1999	18	8
Scott	UNICS	2005	7	6

Sujeito	5. Você já fez ou faz algum curso de aperfeiçoamento profissional do idioma?	5.1. Por quê?	5.2. Em caso afirmativo, qual curso?
Aimee	Sim		Influx (sem concluir)
Cheryl	Sim		Interamericano
Clark	Sim	Para ficar atualizado com o idioma	Seminários para professores, treinamentos. Exemplo: Cambridge
Meryl	Sim		Estudo inglês desde os 12 anos, formei-me pela Fisk, em seguida ingressei na UFPR
Ellen	Sim		Curso de conversação (<i>Free Conversation</i>) na Cultura Inglesa
Phoebe	Sim	Para aprimorar o estudo e prática do idioma	Interamericano
Janis	Sim	Fiz antes de iniciar minha formação porque gosto do idioma	Curso de inglês regular, participei de simpósios e palestras.
Tracy	Sim	Porque não julguei suficiente o inglês adquirido na faculdade	Influx
Alyssa	Sim	Para ter domínio do objeto de trabalho da minha profissão	Curso de conversação no CELIN-UFPR, curso de metodologia no exterior (intercambio fullbright)
Mia	Sim	Para aperfeiçoamento	Cebel idiomas
Violet	Sim	Porque não tenho fluência na língua	Durante algum tempo frequentei cursos regulares e intensivos de férias em escola de idiomas. No momento procuro participar de todos os cursos ofertados pela rede e palestras gratuitas ofertadas

			por editoras.
Hazel	Sim		Centro Europeu
Sophy	Sim	Fins educacionais	Interamericano
Grace	Sim		Words
Valerie	Sim	Motivo pessoal	Curso em escola de idiomas; especialização; preparatórios FCE e CAE
Louis	SIM		Estou fazendo curso de extensão ofertado pelo positivo para quem utiliza o material deles na escola particular.
Wendy	SIM		NAP-UFPR em parceria com a PMC e interamericano
Anne	SIM		Cursos ofertados pela faculdade, pela Prefeitura, sempre que possível.
Naomi	Não		
Daisy	SIM		Estudei inglês em curso de idioma por 8 anos na Fisk. Morei nos estudos Unidos. Lá conclui o ensino médio e também realizei um curso de aperfeiçoamento de inglês.
Bridget	Sim		Qualquer um que pudesse me ajudar a melhorar minhas aulas. Gastei muito e poucos foram relevantes.
Scott	Sim		CNA

Sujeito	6. Você costuma utilizar o livro didático público?	6.1. Por quê?
Aimee	SIM	Vejo que é a única ferramenta disponível para os alunos.
Cheryl	SIM	Porque os alunos gostam e o livro me ajuda bastante.
Clark	SIM	Como guia e ajudar os alunos a ter contato com o material.
Meryl	SIM	Na medida do possível, tento utilizar o livro o máximo possível, mas sempre preciso complementá-los por ter poucos exercícios sobre cada tema.
Ellen	SIM	Eu utilizo o livro didático como fio condutor do meu trabalho, ou seja, um direcionamento na organização dos conteúdos gramaticais e vocabulário. Ele é um bom caminho, mas muitas atividades e conceitos são complementados no caderno. Falta Fixação e sistematização.
Phoebe	SIM	É um recurso muito importante para nortear tanto o aluno como o professor. Porém não é o recurso mais importante.
Janis	SIM	Uso com pouca frequência. Seleciono algumas atividades porque os

		conteúdos não batem com o currículo que recebemos da Secretaria e também porque o material não é de boa qualidade, recebemos duas opções para escolher, mas infelizmente nenhuma condiz com a nossa realidade.
Tracy	NÃO	Porque o conteúdo que o livro oferece não condiz com o conteúdo seguido pela Prefeitura para cada série
Alyssa	NÃO	Não atende às necessidades, não é atrativo para o aluno
Mia	SIM	Para os alunos terem uma referência
Violet	SIM	
Hazel	SIM	Porque é o recurso que temos para contato com a língua na modalidade escrita e apoio para o estudante
Sophy	SIM	Bom instrumento de trabalho
Grace	SIM	Acredito que seja um auxílio em sala
Valerie	SIM	Facilita o trabalho docente. Contudo, muitas vezes, opto por utilizar atividades à parte, pois nem sempre o livro contempla a grade curricular ou as atividades do livro não são apropriadas
Louis	NÃO	É muito ruim. Os conteúdos do livro raramente estão de acordo com os que temos que trabalhar. Meu planejamento é uma coisa e os conteúdos do livro são outros. Muitos livros trabalham com textos "gigantescos" para séries com pouca afinidade com a língua
Wendy	SIM	Há muito pouco tempo temos livro didático público, para ser precisa, apenas nos últimos três anos o MEC forneceu livro para as Instituições municipais. Então, nesse tempo o recebi com muita alegria e expectativa e o utilizei em minhas aulas. Porém, agora em 2014, o livro que recebi na escola não posso o utilizar, pois os conteúdos não estão de acordo com as diretrizes curriculares do 8º ano.
Anne	SIM	Este ano acho que vou usar mais, pois os livros são novos e julgo mais adequados que os do ano anterior. Uso para leitura de textos e exercícios.
Naomi	SIM	Alguns exercícios, textos informativos e mais atuais são encontrados nestes livros e vale a pena usá-los.
Daisy	SIM	Utilizo o livro didático quando o conteúdo está interligado com o conteúdo que se deve trabalhar durante o trimestre
Bridget	SIM	Mas, muitas vezes, tenho que selecionar o que vai ser utilizado e adaptar de acordo com cada turma.
Scott	SIM	Para auxiliar meu trabalho.

Sujeito	6.3. Você costuma utilizar outros materiais didáticos?	6.4. Quais?
Aimee	Sim	Rádio, CD, outros livros, material em xerox, sites etc.
Cheryl	Sim	Outros livros que faço cópia de atividades, músicas (CD), filmes (DVD), história em quadrinhos, revistas etc.
Clark	Sim	<i>Handouts</i> , músicas, filmes.
Meryl	Sim	Costumo trazer vídeos, músicas e livros de literatura

Ellen	Sim	Gosto de inserir <i>songs</i> , games, vídeos, atividades em grupo
Phoebe	Sim	Atividades em folha (extra), dicionários e outros recursos para atrair a atenção dos alunos (visuais, vídeos).
Janis	Sim	Folhas de exercício, músicas, atividades <i>online</i> .
Tracy	Sim	Folhas de atividades fotocopiadas de outros livros didáticos, assim como outros recursos, mesmo tecnológicos, quando disponíveis nas escolas onde trabalho.
Alyssa	Sim	Handouts, apresentações de PPT, etc.
Mia	Sim	Áudio e vídeos
Violet	Sim	
Hazel	Sim	Livros literários, quadrinhos, revistas, músicas, vídeos, computadores, etc.
Sophy	Sim	Vídeos, textos diversos, clipes musicais, jogos didáticos.
Grace	Sim	Outros livros, DVDs, filmes, games.
Valerie	Sim	Atividades extras, jogos, atividades online
Louis	Sim	Livros de gramática que eu considero apropriado, diversos sites e fontes da internet e exercícios fotocopiados (retirados da internet).
Wendy	Sim	O professor de língua inglesa sempre deve dispor de vários materiais para enriquecer suas aulas, tais como: vídeos, músicas, charges, diálogos, CDs, DVDs, jogos entre outros.
Anne	Sim	Xerox de atividades, músicas, vídeo quando possível.
Naomi	Sim	Sala de multimídia (com vídeos e músicas), sala de informática (jogos em inglês)
Daisy	Sim	Costumo trabalhar com músicas, trechos de vídeos, filmes, jogos como bingo, com o conteúdo trabalhado, stop em inglês etc.
Bridget	Sim	Para que as aulas fiquem mais dinâmicas e divertidas.
Scott	Sim	Vídeos etc.

Sujeito	7. Você já trabalhou ou trabalha em alguma escola de idiomas?	7.1. Em caso afirmativo, que relações você observa entre o ensino de inglês em uma escola básica e uma escola de idiomas?
Aimee	Não	
Cheryl	Não	Nunca me interessei.
Clark	Sim	Primeiro o interesse e o número de alunos em sala de aula são relações diferentes. O estímulo do professor é o mesmo.
Meryl	Sim	Percebo muito mais diferenças do que semelhanças. A principal é do desejo de aprender o idioma e o interesse é fundamental no desenvolvimento do aprendizado.
Ellen	Não	
Phoebe	Sim	Na escola básica, você necessita de estratégias para entreter cerca de 30 alunos. Também considerando que estes não possuem a mesma base teórica em relação ao conhecimento da língua. Já em uma escola de idioma, geralmente, o aluno faz um teste de

		nivelamento e, assim, o professor aborda o aluno considerando o nível de conhecimento prévio do aluno. Além disso, o numero de alunos em turma é menor.
Janis	Sim	Porque era uma oportunidade que tinha na época, grito da metodologia. Lá é possível perceber o desenvolvimento dos alunos. Quase nenhuma relação, nem a sequência de conteúdos é a mesma.
Tracy	Não	Não tive interesse.
Alyssa	Sim	Porque gosto de trabalhar com o idioma, é mais produtivo e você percebe o aprendizado do aluno de forma mais efetiva. As relações são mínimas, uma vez que as realidades são extremamente diferentes. Na minha opinião, a única relação existente é quanto à língua em si.
Mia	Não	
Violet	Não	
Hazel	Não	Porque atuo na educação pública, desde o início da minha carreira docente, e nunca tive interesse em buscar a rede privada de ensino.
Sophy	Não	
Grace	Não	Não houve oportunidade.
Valerie	Sim	Facilidade para trabalhar e por possibilitar aprimoramento, já que a prática na língua é muito maior. Na escola de idiomas há menos alunos, o que facilita o trabalho. Além disso, os alunos vão para a escola de idiomas, geralmente, por realmente quererem aprender e na escola regular, na maioria das vezes, não tem interesse, o que dificulta o trabalho. Além de, na escola regular, a quantidade de alunos ser muito grande impossibilitando o acompanhamento individual das dificuldades de cada aluno.
Louis	Sim	Já trabalhei por três anos. A diferença é simples: na escola de idiomas só frequenta quem tem interesse e, outra, lá, geralmente, são os pais que pagam, portanto, há uma cobrança e uma exigência maior dos pais e da família em cima daquele aluno. Surge, então, um resultado e um desempenho (empenho) maior.
Wendy	Não	
Anne	Sim	Na escola de idioma, na maioria das vezes, os alunos precisam aprender e a busca parte deles. Isso facilita o aprendizado.
Naomi	Não	
Daisy	Sim	Trabalhei 5 anos na escola Fisk. E a diferença entre a escola básica e a escola de idiomas é a intencionalidade do público. No curso de idioma o aluno vai com o intuito de aprender a língua, ou seja, está lá porque precisa, necessita ou apenas deseja aprender a segunda língua. Outra diferença é o número de alunos em sala: no máximo 10 alunos por turma. Ao contrário da escola básica, em que os alunos são “obrigados a passar de ano” e salas de aulas lotadas, dificultando o ensino e aprendizagem.
Bridget	Sim	O aluno (estudante) da escola de idiomas está lá “pagando” porque realmente quer aprender e, assim, o trabalho do professor fica mais fácil, além de o número de estudantes ser reduzido. Já na escola pública o interesse dos estudantes é outro, o número de estudantes é alto, a quantidade de laudos sem redução aumenta a cada dia e toda a estrutura culpa o professor por tudo.
Scott	Não	

Sujeito	8. O que te levou a cursar Letras?	9. Durante o curso, o que mais te interessou em sua formação?
Aimee	Gostar de literatura.	As disciplinas de literatura brasileira e portuguesa.
Cheryl	Pretendia ser professora de português.	Literatura
Clark	Já selecionando inglês em cursos.	Literatura e linguística
Meryl	Escolhi o curso de Letras por gostar muito de inglês e querer ser professora	Como meu interesse era o inglês, todo o currículo relacionado à língua e literatura inglesa me agradou muito.
Ellen	Um gosto bastante grande pela língua inglesa, desde minha adolescência, e porque também já estava formada no magistério e queria muito lecionar.	As disciplinas que tratavam a estrutura da língua, linguística aplicada, prática e organização do trabalho pedagógico.
Phoebe	o gosto por ensinar inglês e português.	As estratégias metodológicas do ensino de línguas.
Janis	A possibilidade de poder atuar em duas áreas de conhecimento em língua inglesa	Descobri que gostava de literatura e passei a me interessar bastante pelo tema.
Tracy	O inglês e as Literaturas	O inglês e as Literaturas
Alyssa	Já atuava como professor de língua inglesa, então decidi finalizar a situação.	A parte de Literatura e metodologia.
Mia	Porque gosto de linguística e acho o idioma uma disciplina dinâmica e a que melhor se comunica com o aluno	A Literatura
Violet	A oportunidade de aprender outro idioma	Interessava-me bastante pelas aulas de Linguística e por questões que envolviam o aprendizado de outras línguas.
Hazel	A paixão pela Literatura	O poder da palavra
Sophy	A necessidade de possuir um curso superior para atuar no magistério	Formação linguística
Grace	Na época, o prazer em outras línguas e a paixão pelo curso.	A Literatura
Valerie	Por ter afinidade com a língua inglesa e por não ter muitos cursos disponíveis em minha faculdade optei por Letras	Literatura
Louis	A afinidade com o inglês (da minha parte) e a mensalidade baixa (por parte do meu pai)	Que eu poderia melhorar muito o meu desenvolvimento com o inglês, devido ao altíssimo nível dos professores que eu tinha.
Wendy	Gosto muito da área de Letras (literatura e leituras, de um modo geral). Como já trabalhava com educação (magistério nível médio) ao escolher uma faculdade optei por uma licenciatura que além de me satisfazer profissionalmente, pudesse me realizar pessoalmente.	Gostava muito das aulas de Literatura, dos livros que li, dos trabalhos, análises literárias, as descobertas mais profundas no mundo da literatura, é claro que também me aprofundar na língua inglês também foi muito importante.
Anne	Não tinha certeza da escolha, mas gostava de estudar línguas.	Fonética do Inglês.
Naomi	Influência da família, todos são professores.	As aulas de Literatura.
Daisy	Questões familiares. Minha mãe foi	Estudo das Línguas (Português e Inglês) e o

	professora e me incentivou para que eu fosse também.	Estudo Literário da li.
Bridget	Não tinha matemática.	A oportunidade de conhecer outras pessoas, cidades e culturas. Morava a 110 km da Faculdade e ia de ônibus todo dia. Saía às 17h para voltar às 1:30, durante 4 anos. Foi uma experiência interessante, mesmo para alguém que tinha 17 anos e não tinha maturidade.
Scott	Gosto de Literatura	O tempo para estudo

Sujeito	10. O Curso acadêmico atingiu suas expectativas em relação ao idioma?	10.1. Por quê?
Aimee	Não	A ênfase estava voltada à Língua Portuguesa.
Cheryl	Não	Deixa muito a desejar.
Clark	Não	Já tinha inglês fluente e o curso era o básico.
Meryl	Sim	
Ellen	Sim	
Phoebe	Sim	
Janis	Não	Porque eu já tinha conhecimento prévio do idioma e não consegui progredir mais. O curso não oportunizou uma certificação internacional, que era um dos meus objetivos.
Tracy	Não	Acredito que o inglês ofertado nas universidades privadas prioriza um ensino amplamente voltado à gramática. Dessa forma, questões como a oralidade e a compreensão auditiva ficam comprometidas. Essa defasagem pode ser relacionada às poucas aulas semanais destinadas ao ensino de língua inglesa em todos os seus aspectos.
Alyssa	Não	O aluno do curso acadêmico não aprende o idioma nas aulas oferecidas pela instituição de ensino, é necessário fazer curso de línguas em escola particular.
Mia	Não	Porque houve ênfase na conversação do inglês.
Violet	Não	Eu acreditava que sairia da faculdade fluente na língua e isso não aconteceu.
Hazel	Não	Foi insuficiente no desenvolvimento das habilidades linguísticas.
Sophy	Não	
Grace	Não	Acredito que deveria ser mais aprofundado e, na verdade, só dá princípios básicos.

Valerie	Não	No curso presume-se que você já sabe o idioma. Então estudávamos no mesmo sistema das escolas regulares. Não havia aprimoramento, pois não era feito nivelamento todos estudávamos na mesma turma.
Louis	Sim	Devido aos professores, aos recursos que tínhamos
Wendy	Parcialmente	Acho que parcialmente, poderia dar mais ênfase ao idioma em si, muitos estudantes necessitam de mais estudos do inglês e de suas metodologias de ensino para entrar em sala de aula e desenvolver bem o seu papel.
Anne	Sim	Mas sempre estudava a parte.
Naomi	Sim	O meu professor da Cultura Inglesa era meu professor na Universidade e eu era a mais “querida”.
Daisy	Sim	Infelizmente a professora dava prioridade para aqueles com mais conhecimento do idioma, além de dividir a turma em “básicos”, “intermediários” e “avançados”.
Bridget	Não	O curso de Letras não foi o que eu esperava em relação a conhecer a Língua Inglesa, ficou muito aquém das minhas expectativas.
Scott	Não	Pois, para melhorar minhas habilidades com o inglês, tive que fazer curso extra.

Sujeito	11. Qual a sua impressão sobre o ensino de Língua Inglesa na Escola?
Aimee	Temos ótimos professores, mas o grande número de alunos por turma prejudica a qualidade do ensino.
Cheryl	Os alunos a expectativa de que vão falar fluentemente, mas é muito difícil para o professor dar aula para 35 alunos. Conseguimos ensinar gramática, no máximo.
Clark	Necessita de aperfeiçoamento.
Meryl	A realidade da escola pública, no geral, está muito complicada. Percebo que os alunos não têm interesse por aprender, a escola se tornou um lugar para encontrar os amigos. Nesse contexto, ensinar uma língua estrangeira é ainda mais desafiador. Tento despertar o interesse deles pela língua, mas não percebo desenvolvimento no aprendizado das estruturas linguísticas.
Ellen	Precisa avançar em alguns aspectos como a adoção de um livro didático mais acessível, jogos e materiais em inglês a disposição do professor e capacitação constantes.
Phoebe	Precisa melhorar e ser mais valorizado
Janis	Não era muito boa, pois como aluna de escola pública muito ou quase nada. Hoje percebo que houve um avanço em relação à época que estudei e ao que aprendi. Mas ainda há muito para ser mudado, como metodologia, material didático. É preciso pensar na clientela que temos e considerar fatores como a comunidade em que eles moram, sua condição social e aspectos culturais, pois esses fatores afetam nossa prática em sala de aula. O currículo também deve ser repensado. A quantidade de alunos também não possibilita que alcancemos bons resultados.
Tracy	Acho que o ensino de inglês nas escolas da rede pública é falho, inúmeros fatores contribuem para esse quadro.
Alyssa	O ensino é de baixa qualidade porque não há investimento necessário, nem adequado. Os professores em sua maioria têm conhecimento muito restrito com relação ao objeto do seu trabalho.
Mia	O ensino é precário, devido a carga horária ser muito reduzida para a disciplina de inglês (duas aulas semanais por turma)
Violet	A impressão que tenho é que hoje os alunos demonstram mais interesse pelo

	aprendizado da língua, pois o contato com ela é bem maior devido a forte presença da tecnologia em suas vidas. Contudo, percebo também que há um problema que envolve dois aspectos importantes: muitos professores têm domínio da língua, não tem domínio de turma e muitos professores que têm domínio de turma não tem domínio da língua.
Hazel	Ineficaz e insuficiente.
Sophy	Regular.
Grace	É muito desvalorizado.
Valerie	O inglês é trabalhado apenas por estar no currículo. Não há suporte ou valorização da disciplina.
Louis	É bem fraca por não termos acesso a bons materiais e alunos “super” interessados
Wendy	Penso que o ensino de inglês poderia ser mais valorizado na escola pública, tanto por parte dos alunos, como da escola e dos próprios profissionais. Acredito que já demos um passo grande em relação a isso e como inglês não é obrigatório (parte diversificada do currículo), não é tão valorizado como as outras áreas do conhecimento, mas a escola pública tem condições de melhorar a qualidade do ensino de língua inglesa a médio e longo prazo.
Anne	Parece-me que é “cultural” os alunos dizerem que não se aprende inglês na escola pública. Acho que a resistência ao aprendizado parte principalmente do público, e isso acaba desmotivando também os professores.
Naomi	A instituição não valoriza. Os profissionais da língua estrangeira caminham sozinhos sem cursos e sem apoio.
Daisy	Os professores se esforçam para darem aulas boas, planejam atividades diferenciadas, porém não há interesse dos alunos. O aprendizado é defasado devido à falta de interesse da parte dos alunos.
Bridget	Segundo a visão de uma pessoa que faz parte de minha chefia e é professora de inglês em laudo, não é importante porque é a única disciplina do currículo que é diversificada. O que importa é Português e Matemática. Sendo assim, o que esperar da escola pública se a gestora que é formada e professora da área pensa assim. Sinto-me uma idiota, que só está lá para não deixar os alunos “ferverem” nos corredores. Porque o mantra é “lugar de aluno é na sala de aula” e que a qualidade que se tem lá dentro pouco importa e se algo acontecer é culpa minha que não previ tal situação. Ah! Sou a adulta da situação e a culpa é minha. E se algo der certo é pura sorte e não fiz nada além do que minha obrigação.
Scott	Acredito que são poucas aulas semanais.

Sujeito	12. O que você prioriza no aprendizado de inglês dos seus alunos?
Aimee	Priorizo os conteúdos da grade curricular
Cheryl	Procuo fomentar a curiosidade deles em relação à língua, assim eles procuram aprender por caminhos próprios.
Clark	Fala, escrita, audição
Meryl	Procuo priorizar o contato deles com a língua, seja através de vídeos, músicas, textos. Não me preocupo muito em fazê-los utilizar tal estrutura específica. Mas através da língua. Ter acesso ao mundo.
Ellen	Eu priorizo o estudo da gramática contextualizada nos textos e a prática e memorização do vocabulário correspondente.
Phoebe	A interpretação de texto
Janis	Tento priorizar a comunicação por meio oral, mas não obtenho bons resultados devido a falta de interesse dos alunos e o grande número de alunos em sala. O desinteresse

	ainda é um fator que mais afeta, por mais bem planejada que seja a aula, temos a impressão que faltou alguma coisa.
Tracy	Levando em conta a quantidade de conteúdo a ser vencido dentro de um determinado espaço de tempos professores de modo geral priorizam a visão gramatical. Não que isso seja uma generalização, pois varia até mesmo entre escolas.
Alyssa	Priorizo o aprendizado de conteúdos mínimos necessários a partir de aulas mais interativas possíveis.
Mia	A leitura, audição e gramática
Violet	Apesar de não ter fluência, como eu gostaria priorizo o contato com a língua através da música vídeos e textos simples. O principal objetivo é levar o aluno a reconhecer sua capacidade, para que ele possa perder, aos poucos, o medo de se expor e errar, pois isso sempre foi uma barreira para mim.
Hazel	Os aspectos culturais e o caminho da língua. Não há tempo, espaço e condições de trabalho para que todas as habilidades necessárias para aquisição de uma segunda língua sejam desenvolvidas.
Sophy	Que eles consigam se comunicar basicamente.
Grace	Trabalho um pouco de tudo, mas a interpretação eu trabalho mais, porque atinge melhor meus objetivos e eu posso trabalhar vários temas e a gramática
Valerie	Não tem como priorizar, temos que trabalhar o que está no currículo. Não há liberdade de escolha. O que eu faço é flexibilizar a aula e tentar torna-la mais interessante.
Louis	Que eles aprendam o básico, pelo menos, de cada série.
Wendy	Sempre procuro priorizar a leitura e interpretação do que lido, o entendimento do aluno em relação ao conteúdo trabalhado de forma contextualizada.
Anne	Que exista também uma prática oral, é basicamente difícil, mas apresenta resultados. Priorizo também a compreensão de textos com estratégias de leitura.
Naomi	A oralidade é muito importante na minha visão. Os adolescentes gostam de falar, cantar, conversar em inglês.
Daisy	Priorizo a escuta, costumo falar em L.I. durante a aula toda
Bridget	O aprendizado de forma lúdica
Scott	A contextualização com o que chama atenção do aluno

Sujeito	13.Como é o cotidiano (desafios e superações) da sua prática docente em sala de aula?
Aimee	Meu cotidiano, geralmente, é de tensão, pois muitos alunos são desinteressados e atrapalham a aula prejudicando os poucos que querem aprender.
Cheryl	É conseguir atender, em duas aulas semanais, turmas lotadas de alunos com diferentes níveis da língua.
Clark	Estimular os alunos a aprender o idioma
Meryl	O cotidiano é sempre um desafio. Há dias bons e ruins. Normalmente eles não estão interessados na aula. As aulas bem-sucedidas sempre têm um elemento diferente: vídeo, computador, algo do gênero. Surpreendentemente, o quadro chama mais atenção do que o livro, costumo classificá-los como “copistas”, pois eles gostam muito dessa prática. Mas são totalmente dependentes para a resolução dos exercícios. É sempre bem desgastante.
Ellen	É tranquilo. Procuro dar ênfase às atividades diferenciadas em que os alunos possam sentir atraídos pelo estudo do inglês.
Phoebe	A falta de interesse e a indisciplina dos alunos.
Janis	Bom, são inúmeras situações que enfrentamos, uma delas é a indisciplina que toma muito tempo da nossa aula. Temos pouco tempo para preparo de aulas. O maior desafio

	é conseguir fazer com que os alunos produzam algo efetivo no idioma, há grande resistência em se expressar oralmente, mesmo que o tema vocabulário ou expressão já tenha sido trabalhado anteriormente. Há “medo” de falar errado.
Tracy	A prática docente enfrenta muitos desafios nos dias atuais, entre eles saliento: 1) a falta de interesse por parte dos alunos motivada, muitas vezes, pela falta de perspectiva e de uma estrutura familiar adequada; 2) os casos de desrespeito e até mesmo de violência vivenciados pela comunidade escola; 3) o despreparo dos docentes para lidar com os diversos casos de inclusão que aumentam nas salas de aula a cada dia. Casos que exigem atenção e preparo no trato diário.
Alyssa	O desafio constante é fazer os alunos se interessarem e participarem das aulas proporcionando aprendizado de forma interativa e, muitas vezes, lúdica.
Mia	Compreensão textual.
Violet	O maior desafio para mim é estar em sala de aula lecionando a disciplina que eu mais amo de maneira diferente da que eu gostaria. Acredito que a superação acontece a cada aula, pois o convívio com os alunos e suas expectativas me inspiram a buscar coisas novas para tornar as aulas mais animadas e interessantes.
Hazel	Complexo. Há muitas dificuldades e barreiras para o desenvolvimento da língua, pouco material ou nenhum material em língua inglesa na escola, falta de apoio da escola, grande número de estudantes por classe, alunos inclusos, cuja atenção tem que ser redobrada para que aja algum avanço e pouco tempo de aula para o desenvolvimento de alguma proposta que seja de fato eficiente.
Sophy	Agitado em relação à organização e busca de novas metodologias para mais envolvimento dos alunos.
Grace	É complicado porque nem sempre você é bem compreendido pelo aluno. As variáveis como as dificuldades dos alunos, número dos alunos etc.
Valerie	Não há estrutura adequada para o trabalho (computadores, lousa interativa etc.) E não há manutenção da estrutura existente. Não há apoio quanto à importância do ensino/aprendizagem da língua inglesa.
Louis	No final de cada aula dá tudo certo. Contudo, com muito custo. É muita conversa, uso de celulares, desinteresse.
Wendy	O principal desafio é atingir o aluno, concorrer com a mídia, as tecnologias, a motivação deles e o interesse, muitas vezes, não é a aula que o professor preparou e está disposto a aplicar que o aluno que o aluno está interessado. A questão da tecnologia nos ajuda a motivar os alunos em sala, porém, não podemos ficar somente nas músicas ou vídeos. Pois temos que abordar a gramática, vocabulário. A disciplina em sala nos prejudica também e algumas situações em sala, na escola, contribuem para as dificuldades do ensino de língua inglesa.
Anne	Bastante difícil às vezes, principalmente a falta de interesse e a indisciplina em sala. Mas percebo também a evolução dos alunos.
Naomi	Atualmente minhas turmas são mais interessadas e participativas do que nos anos anteriores. Noto que o conquistar, ser solidário com os alunos dá resultado. A interação com o componente curricular acaba sendo uma consequência.
Daisy	O único desafio que encontro em sala é manter a disciplina dos alunos. Na escola onde leciono os alunos não são interessados, não respeitam os professores, vão apenas para fazer bagunça. Muitas vezes, ficam o ano inteiro sem material, caderno, lápis, dicionário.
Bridget	Atender os laudos cada dia mais complexos, sem formação para isso e sem redução. Uma inclusão “tosca” que é linda no papel e “mina” meu trabalho a cada dia.
Scott	O maior desafio é trabalhar com 35 alunos e entre estes a maioria não quer aprender.

Sujeito	Quais as atividades/estratégias de ensino você costuma dar mais ênfase? Por quê?
Aimee	Geralmente, busco contextualizar o conteúdo com acontecimentos reais, procuro

	introduzir um conteúdo novo trazendo uma música ou texto.
Cheryl	Na gramática, os alunos conseguem entender, na grande maioria, e ficam mais interessados.
Clark	Textos e leitura, vocabulário, slides, filmes, música.
Meryl	Costumo utilizar bastante os vídeos, pois as imagens sempre colaboram para a compreensão do tema discutido e chama mais atenção.
Ellen	Para iniciar um conteúdo, busco o trabalho com músicas e vídeos. Assim o trabalho seguinte será mais efetivo.
Phoebe	Técnicas de scanning e outras quanto à interpretação de texto. Por ser importante para testes e avaliações que os alunos enfrentarão posteriormente – Ensino Médio, ENEM e outros.
Janis	Eu tento fazer com que os alunos percebam que uma língua se constitui de várias habilidades, e que eles devem conseguir ou tentar ler e interpretar, produzir textos e se expressar oralmente. As atividades que envolvem compreensão oral (“Listening”) são as que eu menos utilizo, pois, a quantidade de alunos não possibilita que sejam bem-sucedidas. As questões gramaticais também são bem trabalhadas, mas tento contextualizar.
Tracy	O ensino de língua inglesa deve ir além da gramática. É necessário ofertar aos alunos atividades que sejam contextualizadas, trabalho com textos de gêneros diversos, fazendo uso de todos os recursos quanto possíveis para atrair o interesse dos alunos. Embora essa situação fosse ideal, a pluralidade da sala de aula dificulta um pouco esse trabalho.
Alyssa	Costumo dar ênfase a atividades que propiciem momentos de prática oral e auditiva, além da escrita e da leitura. Utilizo constantemente jogos e atividades com vídeos porque entendo que, dessa forma, o aluno aprenderá e terá gosto pela disciplina.
Mia	Atividades audiovisuais, porque desperta maior interesse dos alunos.
Violet	Costumo dar ênfase aos trabalhos coletivos e aos trabalhos que despertem a criatividade do aluno, pois acho que são ótimas formas de ele desenvolver capacidades que são importantes dentro e fora da escola.
Hazel	Textos e atividades de compreensão, porque são as atividades que atingem ou fazem com que a maioria dos estudantes participe.
Sophy	Todas são importantes, mas a conversação é mais trabalhada. Porque visio a comunicação oral em primeiro plano
Grace	Acho que “Speaking” porque eles poucas vezes têm o contato com a língua falada.
Valerie	Procuro diversificar as atividades com jogos, músicas, textos etc., para não ficar uma aula apenas gramatical e chata.
Louis	Trabalho, mas dou ênfase na parte gramatical, por fazer mais uso do quadro. Infelizmente, para os alunos, um quadro cheio é sinal de boa aula, quadro cheio = boca fechada. Práticas orais são sempre vistas como “aula fraca”, “oba! oba!”
Wendy	Trabalho de várias formas, procurando abordar as quatro habilidades (leitura, escrita, escuta e fala); Leitura, interpretação de texto, “Listening”, “Speaking”, jogos de formas contextualizada.
Anne	Contextualizar e apresentar vocabulário mais difícil, antes de começar um tópico. Fazendo isso e resgatando o que eles já sabem torna a aula mais fácil e atrativa para os alunos.
Naomi	Mostrar textos e frases de fácil compreensão utilizando imagens e música
Daisy	Gosto de trabalhar em equipes (mesmo com a bagunça), pois acredito que há trocas de conhecimento. Quem sabe um pouco mais ajuda quem sabe menos.
Bridget	Músicas e filmes. Porque, se eles gostam, eles aprendem mais.
Scott	Atividades com música para despertar o interesse dos alunos.

Sujeito	O que você pensa das relações socioculturais no ensino de inglês?
Aimee	Acho e acredito que isso faz parte para o ensino relacionar as diversas culturas de diversos países.
Cheryl	Ajuda, pois os alunos têm uma visão de mundo mais ampla.
Clark	Ótima oportunidade de mostrar aos alunos a relação de culturas, Brasil e EUA ou Inglaterra e outros.
Meryl	Acho indispensável trabalhar a língua como elemento fundamental nas relações socioculturais. Não consigo dissociar a língua da sociedade.
Ellen	Essas relações são importantes e devem fazer parte do contexto dos temas trabalhados em sala de aula e no ambiente de toda a escola.
Phoebe	O professor também deve enfatizar essas relações, pois são importantes para dividir conhecimento e experiências no processo de aprendizagem
Janis	Há ainda um certo elitismo vinculado ao idioma, além é claro do capitalismo, muitos relacionam o idioma aos EUA.
Tracy	
Alyssa	São importantes e devem ser trabalhadas no decorrer no processo de ensino-aprendizagem. O aluno deve entender sua própria cultura a partir da relação com o outro.
Mia	Eu penso que são de grande relevância.
Violet	Penso que um idioma não se faz apenas de léxico. A cultura de um país exerce muita influência sobre a língua. E se nos propomos a estudar outro idioma é necessário também aprender sobre a cultura que influenciou na composição deste, cuidando, é claro, para que nossos costumes e traduções não sejam suplantados por outros.
Hazel	São importantes para o conhecimento da língua e de mundo.
Sophy	Estrangeirismos faz parte do dia a dia no Brasil, portanto, é inevitável desassociar tais relações.
Grace	No meu caso procuro trabalhar relacionando o tema e tenho obtido sucesso.
Valerie	São muito importantes. Não basta aprender o idioma, temos que conhecer a cultura que o envolve.
Louis	É bom, pois amplia o conhecimento que possuem de mundo.
Wendy	Penso que as relações socioculturais devem ser trabalhadas em Língua Inglesa sempre que possível fazendo com que os alunos possam refletir sobre si mesmos, o mundo em que vivem e seu papel na sociedade.
Anne	É a base para o ensino, a partir dela podemos trabalhar gramática sem que eles percebam. Podemos fazer sempre um paralelo com a Língua Materna.
Naomi	As relações socioculturais estão implícitas no meu planejamento, a preocupação com o aluno e sua interação com a língua.
Daisy	Acredito ser importante para que os alunos tenham conhecimentos de outras culturas, de como vivem, de como fazem atividades etc.
Bridget	Complicadas de serem aplicadas no dia a dia no momento histórico do tudo politicamente correto.
Scott	Acredito que deveríamos investir mais tempo nesta área.

Sujeito	16. Há algo que poderia ser diferente no ensino escolar de inglês? O quê?
Aimee	Bem acredito que a redução do número de alunos por turma seria ideal para atingir os alunos com propostas diferenciadas no ensino da língua Inglesa. Atividades de conversação, jogos com materiais impressos em inglês (domino, jogo da memória etc.) e

	muitas outras ideias que todos os profissionais da educação tem para oferecer.
Cheryl	A divisão de alunos em turmas “básico”, “intermediário” e “avançado”.
Clark	Sim. Sala de línguas em cada escola. Divisão da turma para ter um número menor de alunos, metade com um professor na sala de línguas e a outra com o professor regente.
Meryl	O ideal seria ter mais carga horaria e menos alunos por sala. Assim, poderíamos atentar as especificidades de cada grupo atendido.
Ellen	A disciplina de Inglês deveria ser mais valorizada pelos alunos, que não dão a real importância.
Phoebe	Sim, a criação de salas ambientes e alunos separados por testes de nivelamento (anuais) seriam oportunos para despertar o interesse dos alunos e motivar ainda mais os professores.
Janis	Poderíamos seguir um modelo de curso regular, escolher materiais apropriados que realmente auxiliassem os professores e o aluno no processo de ensino e aprendizagem. E as aulas de inglês deveriam fazer parte do currículo do ensino fundamental I e Ciclos 1 e 2 também
Tracy	Muitas coisas que envolvem diferentes esferas e que vão desde o ensino de inglês nas universidades até a reelaboração do currículo educacional de língua inglesa. Porém, não vejo como a estrutura publica atual pudesse suprir as necessidades que acarretariam uma melhora significa no ensino de inglês.
Alyssa	Sim, a forma com que a disciplina é ministrada nas escolas. O ensino poderia ser mais personalizado se as turmas fossem divididas e se o material didático fosse adequado ao aprendizado. E ainda os professores fossem mais bem preparados.
Mia	Poderia a carga horaria ser maior, tendo três aulas por turma para que uma fosse dedicada à conversação.
Violet	O número de alunos, o espaço das aulas, o nível de conhecimento dos alunos. Acredito que o número de alunos não deve ultrapassar o limite de 15 por turma, para que seja desenvolvido um trabalho de qualidade. Os alunos são outros, as especificidades também, mas o espaço ainda é o mesmo e isso limita o trabalho do professor e o resultado dos alunos. Seria interessante se os alunos pudessem ter aulas de acordo com o nível de conhecimento. O fato de ter alunos com conhecimentos avançados, básicos ou, muitas vezes, sem nenhum conhecimento num mesmo grupo faz com que estes sintam-se desmotivados, pois os que sabem mais, acham chato ficar vendo sempre a mesma coisa e os outros incapazes de aprender outra língua.
Hazel	Acredito que a reorganização das turmas, a separação dos estudantes em grupos menores, possibilitará um trabalho mais efetivo e com melhores resultados. As turmas muito grandes dificultam a interação e há alguém que sempre se dispersa e provoca a fuga do assunto principal ou a agitação dos colegas interferindo na qualidade da aprendizagem.
Sophy	Sim, trabalharmos em laboratórios de Línguas.
Grace	Acredito que o número de aulas poderia ser alterado (uma aula a mais), pois ter-se-ia maior e melhor condições de ensino.
Valerie	Sim. O ensino poderia ser menos formal, para podermos trabalhar com mais liberdade e de forma mais lúdica, interativa e interessante.
Louis	A redução de alunos em sala e materiais didáticos qualificados.
Wendy	Sim. Deveríamos ter mais materiais disponíveis, laboratórios de informática que funcionem, livros didáticos minimamente compatíveis com a nossa realidade.
Anne	Menos conteudista e mais prático.
Naomi	Diferente não, mas inovador como, por exemplo, a sala ambiente só para inglês – seria maravilhoso.
Daisy	Poderia ter menos alunos em sala, porém isso, infelizmente, nunca será possível de acontecer.

Bridget	A forma como os gestores entendem a língua inglesa.
Scott	Turmas menores com alunos que realmente queiram aprender.

Sujeito	17. Como você analisa o ensino de outro idioma na sociedade?
Aimee	Vejo como uma oportunidade de abranger o conhecimento e oportunizar contato com novas culturas.
Cheryl	É interessante, assim a sociedade dará mais valor ao ensino de línguas na escola.
Clark	Importante, porém, não muito estimulado.
Meryl	O ensino de outro idioma é fundamental para a compreensão do mundo, valorização de sua cultura e o aprendizado de conviver com as diferenças que só colaboram com o crescimento pessoal e cultural de cada indivíduo.
Ellen	As pessoas valorizam uma determinada língua de acordo com as necessidades e interesses
Phoebe	As pessoas, em geral, valorizam uma segunda língua baseados no contexto e na ênfase dada pela globalização.
Janis	Percebo uma busca cada vez maior por outros idiomas, mas puramente questões profissionais, porque o mercado de trabalho exige o conhecimento de outro idioma e o inglês é o mais importante deles. No entanto, algumas pessoas só carregam o certificado sem ter quase nenhum domínio. Outros possuem habilidades somente de leitura e escrita. O ensino de L.I. está cada dia mais compartimentado, temos pessoas que só falam sem dominar a habilidade de escrita e vice-versa.
Tracy	A importância de se aprender um segundo idioma na atualidade é inquestionável. A globalização, em todos os seus aspectos, determina essa afirmação.
Alyssa	Seria interessante o ensino de mais de um idioma, pois o aprendizado de qualquer idioma está intimamente relacionado ao conhecimento de cultura do idioma. Isso levaria a pessoa com uma visão de mundo mais ampla e, conseqüentemente, a maior criticidade e participação na sociedade.
Mia	O aprendizado em Língua Estrangeira Moderna no contexto atual de uma sociedade globalizada é “conditio sine qua non” para que o indivíduo possa estabelecer relações culturais produtivas bem como interagir diretamente com pessoas oriundas dos mais diversos países e realidades culturais.
Violet	O acesso ao aprendizado de outros idiomas ainda é restrito aos poucos que podem pagar para frequentar um curso de qualidade. Digo isso porque outro dia descobri que o dono da escola na qual eu fazia curso também era dono de uma outra escola de idiomas no centro da cidade. Quando perguntei o porquê de as duas escolas terem nomes diferentes, ele me disse que os alunos da outra escola jamais chegariam ao nível desta, pois lá a mensalidade era mais barata e o ensino proporcional ao que eles pagavam.
Hazel	Complexo, longo e que exige muita dedicação.
Sophy	Essencial.
Grace	Pouco valorizado.
Valerie	Depende de onde ele é trabalhado. Na escola regular é trabalhado apenas por estar no currículo, não tem valor perante a sociedade. Parece que só é valorizado o ensino de idiomas em escolas voltadas para isso, as de idiomas.
Louis	Todo mundo dá valor, fala bem, mas em sala de aula não é todo mundo que leva a sério.
Wendy	É muito importante o ensino de outro idioma em qualquer sociedade, o direito de conhecer e saber outro idioma e outras culturas é essencial para o ser humano e para a sociedade.
Anne	No caso do inglês teria que ser primordial, mas há ainda uma “resistência” da sociedade.

Naomi	Outro idioma é e deveria ser importante principalmente o inglês, a língua mais falada do mundo.
Daisy	Acredito que o ensino de uma segunda língua é mais importante para o mundo que nos deparamos, afinal o inglês é a língua universal e é usada em todos os lugares, porém, nem todas as pessoas entendem isso.
Bridget	Como algo que depende de cada indivíduo.
Scott	Como uma grande possibilidade de crescer culturalmente.

Sujeito	18. Qual é afinal o papel do professor de inglês na escola contemporânea? Há algo que poderia ser diferente no ensino escolar de inglês? O quê?
Aimee	O papel do professor de língua é como de qualquer outro, de outra disciplina, que é promover a pesquisa, o conhecimento e a aprendizagem.
Cheryl	É batalhar pelo ensino da língua inglesa.
Clark	Estimular o gosto por uma nova língua.
Meryl	O professor de inglês tem a função de possibilitar a abertura de uma “porta” para o mundo. Através do inglês o aluno pode ter acesso ao mundo todo. No mundo atual isso pode fazer toda diferença na vida dos nossos educandos.
Ellen	Nosso papel é tentar criar uma consciência da importância do estudo de uma segunda língua, no caso o inglês na sociedade contemporânea e globalizada em que estamos inseridos.
Phoebe	O papel do professor é um intermediador do conhecimento neste processo dinâmico de ensino e aprendizagem
Janis	A figura do professor, de um modo geral, já ocupou um lugar de destaque, mas hoje não passa de um mero figurante no cenário atual. Isso porque a sociedade e a família mudaram muito, mas a escola permanece no mesmo modelo. Não houve muita mudança nas práticas pedagógicas e na metodologia utilizada. Acredito que o professor de inglês é um profissional multidisciplinar, mas, assim como os demais profissionais da educação, se encontra de mãos atadas defronte dos desafios da sociedade atual.
Tracy	Embora essa afirmação seja um lugar comum, o papel do professor vigente é de mediador do conhecimento.
Alyssa	Na minha opinião, o professor de língua inglesa teria um papel de mediador entre o aluno e uma nova cultura e, desse modo, um formador de pessoas críticas.
Mia	Para despertar, principalmente, o interesse dos alunos com relação à importância do idioma inglês.
Violet	O papel do professor de língua inglesa (especificamente falando sobre a escola pública) é contribuir para que os alunos desenvolvam capacidades linguísticas que possibilitem a eles interagir com o mundo que os cerca. Afinal de contas, de nada adianta um currículo bem escolhido, cheio de “conteúdos mortos” que não podem ser relacionados e aplicados ao cotidiano daquele que “aprende”.
Hazel	Não tenho certeza desse papel, mas acredito que o professor de língua tem o papel de provocar o contato com outra língua e com o enriquecimento cultural dos indivíduos.
Sophy	Desenvolver o senso prático que o uso de um segundo idioma proporciona na vida do cidadão contemporâneo.
Grace	Estimular o aluno na aprendizagem de uma importante língua estrangeira e que eles possam compreender que ela é necessária.

Valerie	Auxiliar o aluno em sua aprendizagem e motivá-lo.
Louis	É desenvolvimento no aluno, na sociedade o interesse em buscar e ampliar novos horizontes, conhecimentos e habilidades que nem sempre a nossa língua materna consegue abranger. Para isso, precisamos de alunos melhores e que a sociedade, a direção das escolas e os núcleos tirem de cima de nós, professores, que a culpa do aluno não aprender é nossa.
Wendy	O papel do professor de língua inglesa, atualmente, é motivar o estudante quanto à importância de se adquirir o conhecimento do idioma e mostrar que assim podemos nos comunicar com qualquer parte do mundo, melhorar e crescer profissionalmente e, assim, fazer parte da sociedade de forma ativa e participativa futuramente.
Anne	Principalmente estimular a busca dos alunos, orientar e tirar dúvidas.
Naomi	Auxiliar o aluno a descobrir as maravilhas de outro universo que ele desconhece totalmente. Proporcionar-lhe sonhos que podem se tornar realidade mostrar-lhes que quando se estuda pode “tudo”.
Daisy	O papel do professor de L.I. é transmitir o conhecimento que tem para aqueles que realmente querem aprender uma segunda língua.
Bridget	Manter os alunos em sala.
Scott	Possibilitar a aprendizagem de uma nova língua, deixando mais estreitas as fronteiras, crescimento cultural etc.